

Nasjonale prøver i matematikk – til hvilken nytte?

*En studie av de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse våren
2005*

**Hovedoppgave i realfagdidaktikk
av**

Karin Strøm

**Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Februar 2006**

FORORD

Jeg har hatt gleden av å være hovedfagsstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling over en fireårsperiode. Det har vært en interessant, lærerik og utfordrende tid som blant annet har resultert i denne hovedoppgaven. Jeg har lyst til å takke instituttet for at man har lagt til rette for at det har vært mulig for meg å fullføre en slik utdanning samtidig som jeg er i full jobb.

I tillegg vil jeg takke:

- Berit Bungum som har undervist meg i forskningsmetodikk og som har inspirert meg til å lære mer.
- Gunnar Gjone som har åpnet dører inn i matematikkdiraktikkens verden, som har lagt til rette for denne oppgaven og veiledet meg trygt gjennom.
- Eyvind Elstad som har gitt meg veiledning, gode råd, støtte og oppmuntring når jeg trengte det mest.
- Min mor og bror som har gitt meg husly når jeg har vært på reise for å intervjuere lærere.

Men først og fremst vil jeg takke de lærerne som har stilt opp og latt seg intervju. Uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

Mjøndalen, februar 2006.

Karin Strøm

INNHold.

1. Innledning	s. 7
2. Ulike innfalsvinkler – teoridelen av oppgaven	s. 9
2.1 Fra prosessstyring til resultatorientering. De nasjonale prøvene sett i lys av utviklingen de siste 25 årene.....	s. 9
2.2 TIMMS og PISA.....	s.11
2.2.1 TIMMS.....	s.12
2.2.2 PISA.....	s.14
2.3 De nasjonale prøvene i matematikk.....	s.16
2.3.1 Prosjektet.....	s.16
2.3.2 Hva måler prøvene? – Fra KOM-prosjektet til kompetansegrupper.....	s.18
2.4 Diagnostisk undervisning.....	s.26
2.4.1 KIM.....	s.26
2.4.2 Misoppfatninger.....	s.26
2.4.3 Diagnostiske prøver og diagnostisk undervisning.....	s.27
2.4.4 Begrepet diagnostisk undervisning innenfor spesialpedagogikken.....	s.29
2.5 Accountability.....	s.30
2.5.1 Hva er accountability?.....	s.30
2.5.2 No Child Left Behind.....	s.32
2.5.3 Erfaringer fra USA.....	s.33
2.6 Undersøkelser fra tns-gallup og MMI.....	s.35
2.6.1 tns-gallup.....	s.35
2.6.2 MMI.....	s.38
2.7 Litt organisasjons- og ledelsesteori.....	s.40
2.8 Nasjonale prøver på prøve – og på ny prøve.....	s.42

3. Forskningsdesign og metode	s.45
3.1 Valg av metode.....	s. 45
3.2 Valg av deltakere i undersøkelsen.....	s.46
3.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	s.47
3.4 Transkribering av intervjuene.....	s.48
3.5 Rapportering og tolkning av intervjuene.....	s.49
3.6 Validitet, reliabilitet – troverdighet.....	s.50
 4. Presentasjon av empiri	s.53
4.1 Hvordan ser rektorer, lærere og elever på de nasjonale prøvene som fenomen?.....	s.53
4.1.1 Innledende betraktninger.....	s.53
4.1.2 Hva sier rektorer, lærere og elever om sitt syn på de nasjonale prøvene i matematikk?.....	s.54
4.2 De nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse som verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring.....	s.73
4.2.1 Innledende betraktninger.....	s.73
4.2.2 Hvordan ser lærerne på den nasjonale prøven i matematikk for 7. Klasse som et verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring?.....	s.73
4.3 De nasjonale prøve i matematikk for 7. klasse som del av et accountability-system.....	s.85
4.3.1 Innledende betraktninger.....	s.85
4.3.2 Hva forteller de som blir intervjuet om accountability-perspektivet Ved de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse.....	s.85
4.4 Hvilke endringer tror lærere og rektorer innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til i norsk skole?.....	s.103
4.4.1 Innledende betraktninger.....	s.103
4.4.2 Hvilke tanker har rektorer og lærere om virkningene av de nasjonale prøvene?.....	s.103
4.5 Oppsummering av de viktigste funnene i undersøkelsen.....	s.109

5. Oppsummering og kommentarer	s.111
5.1 Rett medisin til rett tid?.....	s.111
5.2 Hvordan ser rektorer, lærere og elever på de nasjonale prøvene som fenomen?.....	s.113
5.2.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.....	s.113
5.2.2 Kommentarer.....	s.113
5.3 Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse som redskap for å nå målet om tilpasset opplæring?.....	s.115
5.3.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.....	s.115
5.3.2 Kommentarer.....	s.116
5.4 Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk i forhold til tanken om accountability?.....	s.118
5.4.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.....	s.118
5.4.2 Kommentarer.....	s.119
5.5 Problemet med å ”tjene to herrer”.....	s.122
5.6 Forholdet mellom oppdraget og resultatet.....	s.124
5.7 Hvilke endringer tror lærere og rektorer innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til i norsk skole?.....	s.125
5.7.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.....	s.125
5.7.2 Kommentarer.....	s.125
 6. Avslutning	s.129
 Litteraturhenvisninger	s.133

Vedlegg:

- Utskrift av intervjuene. (Disse er konfidensielle, og finnes på CD)
- Brev til skolene.

1. INNLEDNING.

Høsten 2002 startet arbeidet med å lage et nasjonalt prøvesystem i norsk, engelsk og matematikk. Dette var noe nytt i Norge, selv om det finnes erfaringer fra tilsvarende prøver i andre land. Oppmerksomheten rundt prøvene har vært stor både i media og i de fagpedagogiske miljøene. Det har stadig kommet innspill underveis. Derfor har det vært et interessant arbeidsfelt for meg.

Som hovedfagsstudent ved ILS har jeg siden høsten 2003 arbeidet med de nasjonale prøvene i matematikk. Jeg har så vidt fått være med i prosessen med å lage oppgaver. Som lærer har jeg også vært med på gjennomføringen av nasjonale prøver.

I denne oppgaven er hovedfokuset de nasjonale prøvene i matematikk som ble gjennomført våren 2005 på syvende trinn. Selv om det var gjennomført nasjonale prøver også i 2004, var dette første gang det ble avholdt prøver på syvende trinn. Dette ga en unik mulighet til å samle inn data ved prosjektets begynnelse. Andre har allerede samlet inn store mengder data med statistiske metoder, så for meg ble utfordringen å gå litt mer i dybden og gjennomføre en kvalitativ undersøkelse.

Allerede da jeg ble presentert for prosjektet nasjonale prøver, så jeg at dette inneholdt elementer som jeg oppfattet som nye og litt fremmede i norsk skole. Formålet med prøvene ble sagt å skulle være å hjelpe den enkelte elev samt å være et redskap for kvalitetsutvikling i skolen på flere plan. Jeg ønsket derfor å gå inn og se på følgende problemstillinger:

- Hvordan ser norske lærere og rektorer på de nasjonale prøvene som fenomen?
- Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk som redskap for å nå målet om tilpasset opplæring for alle?
- Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk i forhold til tanken om accountability?
- Hvilke endringer tror lærere og rektorer innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til i norsk skole?

Innledningsvis studerte jeg en del litteratur for å skaffe meg en mer teoretisk forståelse av fenomenet nasjonale prøver og se litt på hvilke erfaringer de har andre steder i verden, først

og fremst i USA. Men siden det stadig skjer noe på området, har jeg også lest en god del litteratur underveis. Spesielt vil jeg peke på de to rapportene ”Nasjonale prøver på prøve” og ”Nasjonale prøver på ny prøve” som analyserer prøvene fra et testteoretisk ståsted. Noe av det jeg har funnet i litteraturen har jeg gjengitt i kapittel 2 i oppgaven.

Det ble innhentet tillatelse fra datatilsynet til å gjennomføre en intervjuundersøkelse. Deretter ble det opprettet kontakt med skoler i ulike deler av landet der jeg fikk komme på besøk og intervjuere lærere som underviser i matematikk på syvende trinn samt noen rektorer. Til sammen har jeg intervjuet tre rektorer og åtte lærere. Hvert intervju varte fra ca 40 minutter til litt over en time. I tillegg besøkte jeg en skole der jeg intervjuet elleve elever i syvende klasse. Intervjuene ble tatt opp på bånd og ble siden transkribert. På denne måten skaffet jeg meg et omfattende materiale som danner grunnlaget for denne oppgaven. Et sammendrag av disse intervjuene finnes i oppgavens kapittel 4.

Til slutt har jeg sammenholdt mine funn med det andre har skrevet. Da har jeg sett at ulike tilnærmingsmåter til et problemområde gir litt ulike konklusjoner. Jeg har også sett at dette er et felt som vi ikke vet alt om, og at det er behov for flere studier knyttet til de nasjonale prøvene.

2. ULIKE INNFALLSVINKLER: – TEORIDELEN AV OPPGAVEN.

2.1 Fra prosessstyring til resultatorientering. De nasjonale prøvene sett i lys av utviklingen de siste 25 årene.

Når man skal beskrive utviklingen i skolen over en periode, er fra myndighetenes side læreplanen, eksamen og lærernes arbeidsavtaler viktige styringsinstrumenter. Men i tillegg vil de fagpedagogiske strømmingene variere og den offentlige debatten kan ta ulike retninger. Alt dette er ting som vil være med å prege det som faktisk skjer i skolen. Når jeg her vil skrive kort om noen utviklingstrekk i norsk skole slik jeg ser dem og har opplevd dem, er det for å plassere de nasjonale prøvene inn i den sammenhengen de er blitt til i.

I mønsterplanen fra 1974 var det stort fokus på den enkelte elev. Alle elever skulle få undervisning tilpasset sine evner og anlegg. Ofte skjedde dette i form av ”integrert dag” der elevene arbeidet med arbeidsplaner og man løste opp timeplanen og så hele skoledagen i sammenheng. Men det var liten vilje til å bruke tester til å finne ut hva som måtte være den enkelte elevs muligheter og til å avdekke hvor langt elevene hadde nådd faglig. Dette må nok sees i sammenheng med hvordan disse prøvene ble brukt på 1960-tallet. Min gamle ”frøken” har fortalt meg at da vi begynte på skolen, ble vi alle sammen testet, og på grunnlag av denne testen ble to elever anbefalt overført til hjelpeklasse.

På 1970-tallet var holdningen at prøver var lite egnet som måleinstrument fordi en prøve bare målte hva eleven presterte der og da i en gitt situasjon. En annen dag kunne resultatet bli et helt annet. Dessuten var man opptatt av at prøver bare kan måle en liten del av den oppsedingen skolen skulle gi elevene. Svein Sjøberg skriver at:

”Man gikk til angrep mot et menneskesyn og et samfunnssyn som reduserte alt til noe som var målbart, tellbart og i siste instans kontrollerbart eller manipulerbart.”
(Sjøberg, 2005).

Dette henger sammen med det han kaller en ”Positivisme-strid” i norsk samfunnsforskning. Lærere på den tiden ble derfor ikke avkrevd resultater fra skoleledelsen. Det eneste man hadde plikt til, var å melde fra til klassestyrer eller rektor om elever som ikke klarte å følge den vanlige undervisningen slik at disse eventuelt kunne bli vurdert med tanke på spesialundervisning. På 1970-tallet kom det to store utredninger om evaluering i norsk skole der det blant annet ble foreslått at hele grunnskolen skulle bli fri for både karakterer og

eksamen. Dette sier mye om både den politiske og fagpedagogiske stemningen på den tiden. (Sjøberg 2005)

Samtidig med dette fikk man de åpne skolene med dertil hørende ”åpen pedagogikk”. En del av tenkingen her gikk ut på at ingen lærere skulle ta med seg elevene inn i lukkede rom. Det skulle være åpenhet og innsyn i det som skjedde i klasserommet. Dette kan sees i sammenheng med det jeg senere omtaler som ”indre accountability”. I mønsterplanen fra 1974 står det også: ”Vurderingen av enkeltelever , grupper og klasser vil oftest også bli en verdifull informasjon om skolens virksomhet.” (Mønsterplanen 1974, s. 61) og videre: ”All prøving, observasjon og vurdering bør gi utgangspunkt for justering av elevbehandling og metoder og gi grunnlag for videre pedagogisk utviklingsarbeid.”

I 1987 kom en ny mønsterplan. Her er det to nye ting jeg vil peke på: For det første vekten på lokale læreplaner. Nå var det ikke bare snakk om at undervisningen skulle tilpasses til den enkelte elev. Fordi lokalsamfunn er ulike og har ulike behov skulle ikke undervisningen være lik over hele landet. Den nasjonale læreplanen var en rammeplan, og hver skole måtte lage sin egen lokale læreplan. For å klare dette, ble ”mønsterplantimen” innført. Dette innebar at en time av lærernes arbeidstid ble bundet til å drive med skoleutvikling. Dette var det første steg på veien mot stadig mer binding av lærernes arbeidstid og stadig større krav til organisert samarbeid mellom lærere.

I 1989 kom det en nokså kritisk OECD-vurdering av norsk skole der det ble pekt på at det nok skjer mye bra i norsk skole, men at dette er dårlig dokumentert. I 1992 var det en gruppe utenlandske skolefolk som reiste rundt i landet for å studere norske skoler. Det sies at da de møtte daværende utdanningsminister Gudmund Hernes spurte de: ”Mr. Minister; How do you know what is going on in your schools?” Og ministeren hadde ikke noe godt svar å gi. (Sjøberg, 2005)

Både læreplanen fra 1974 og læreplanen fra 1987 hadde avsnitt om arbeidsmåter. Da 1997-planen kom, ble det imidlertid tallfestet hvor mye av tiden som skulle brukes på tema- og prosjektarbeid på de ulike klassetrinnene. På mellomtrinnet står det for eksempel at ”minst 30% av tida skal kvart år brukast til tema- og prosjektarbeid.”(L 97, s. 83) Når det gjelder fagplanene, finner vi der formuleringer som at elevene skal ”arbeide med”, ”eksperimentere med”, ”gjøre erfaringer med” osv. Det betyr at planen ofte oppfattes slik at det er en sterkere

styring av prosessene enn av hvilke læringsmål som skal nås. Eyvind Elstad påpeker i en artikkel at. ”90-tallets skolereformer betonte vesentlige elementer av prosessstyring av skolen” (Elstad, 2005) Han peker spesielt på satsingen på prosjektarbeid, omfattende bruk av IKT og utnevning av demonstrasjonsskoler i denne sammenhengen.

Da Kristin Clemet ble utdanningsminister, var et av tiltakene hun satte i gang ordningen med demonstrasjonsskoler. En ordning der ”gode” skoler får en økonomisk påskjønnelse samtidig med en forpliktelse til å spre sine gode ideer. Tanken var at man skulle lære av de gode eksemplene. Det viktigste kriteriet for valg av demonstrasjonsskoler har til nå vært gode aktiviteter ved skolene. Men ifølge bladet ”Utdanning” utelukker ikke Kristin Clemet at valg av demonstrasjonsskoler i fremtiden blir gjort ut fra hvor gode læringsresultater skolene kan vise til på skoleporten.no. (Utdanning, nr 3, 2005, s. 7)

Klimaet i skolen i forhold til tester er også helt annerledes nå enn det var på 1970- tallet. Det er en mye større åpenhet for at tester kan være til stor hjelp både for elever og lærer. Det kan man for eksempel se på den store utbredelsen Thomas Carlstens lesetester og andre leseprøver har fått. Troen på at en skole uten karakterer er veien å gå, synes også å være svekket. I år 2001 søkte for eksempel Eknes ungdomsskole i Nedre Eiker om å få gjennomføre forsøk med evaluering uten karakterer. De fikk imidlertid avslag med den begrunnelsen at det ikke var behov for flere forsøk av denne karakter.

Fra at vi i Norge var skeptisk til testing av elever på 1970-tallet, er situasjonen i dag at Norge er det eneste landet i Norden som deltar i TIMMS med både fjerde- og åttendeklassinger. Dette får bladet ”Utdanning” til å bruke overskriften: ”Tester mest i Norden” (Utdanning nr 2, 2005).

2.2 TIMMS og PISA.

TIMSS OG PISA har vært viktige premissleverandører i forhold til de nasjonale prøvene i Norge. Resultatene fra PISA 2000 vakte betydelig oppsikt fordi de bare plasserte Norge omtrent på gjennomsnittet blant OECD-landene. Mange mente at et rikt land som Norge burde ha større ambisjoner. Det er mye som tyder på at disse resultatene var viktige for å sette i gang prosjektet nasjonale prøver. Resultatene fra 2003 ble brukt som en ytterligere

legitimering av prøvene. Derfor synes jeg det er relevant for studien min å se litt nærmere på disse to typene prøver.

2.2.1 TIMSS

TIMSS er en internasjonal undersøkelse som beskriver og sammenlikner elevprestasjoner i matematikk og naturfag for elever i mer enn 50 land. TIMSS står for “Trends in International Mathematics and Science Study”. Noe av hensikten er å forklare og forstå forskjellene slik at man kan bli i stand til å si noe om hvilke faktorer som best fremmer læring. TIMSS er kommet i stand på initiativ fra den internasjonale organisasjonen IEA. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). IEA er et nettverk for utdanningsforskning som ble etablert i 1959, og hadde sitt hovedsete i Sverige. Fra starten av var det ulike undersøkelser for matematikkfaget og naturfaget, slik at på slutten av 1980- tallet var det gjennomført to store undersøkelser for hvert av fagområdene. Undersøkelsene ble gjennomført til litt forskjellige tider i de ulike landene som deltok. Av disse første undersøkelsene deltok Norge bare i den andre naturfagsundersøkelsen, SISS (Second International Science Study).

Svein Sjøberg kommenterer i sin bok ”Naturfag som allmenndannelse” grunnen til at Norge kom så sent med i dette arbeidet slik:

”Dette skyldes nok at man i Norge (i motsetning til i Sverige!) ikke har (eller hadde?) noen særlig tro på slike studier. I Norge var man stort sett imot all form for testing, rangering og konkurranser om hvem som er best – i alle fall når det gjelder skole!” (Sjøberg, 1998, s. 91)

I 1991 begynte man så å arbeide med en undersøkelse som skulle omfatte både matematikk og naturfag. Undersøkelsen fikk navnet TIMSS (Third International Mathematics and Science Studies). Denne gangen var Norge med helt fra starten. Selve undersøkelsen fant sted i 1995. Nå var TIMSS etablert som et integrert realfagsprosjekt. TIMSS fikk også så pass mye oppmerksomhet at man valgte å beholde navnet TIMSS, men forkortelsen står nå for ”Trends in International Mathematics and Science Study”. Tanken er at man skal gjennomføre undersøkelser hvert fjerde år, dvs. i 2003, 2007, 2011 osv. Det internasjonale prosjektsenteret ligger ved Boston College i USA. I alle deltakerlandene er det i tillegg et nasjonalt prosjektsenter. I Norge ligger dette ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved universitetet i Oslo.

Målene for TIMSS kan beskrives som:

- Undersøke elevenes kunnskaper i matematikk og naturfag.
 - Studere hvordan kunnskaper henger sammen med faktorer som holdninger, kjønn, hjemmebakgrunn, skolearbeid og undervisningens innhold og organisering.
 - Gjøre sammenlikninger mellom land.
 - Studere utvikling over tid ved å sammenlikne nye resultater med resultater fra tidligere TIMSS-undersøkelser.
 - Prøve å finne fram til faktorer, nasjonalt og internasjonalt som fremmer god læring og en positiv utvikling innen realfagene i skolen.
- (Grønmo m. fl, 2004, s. 22)

TIMSS kan sees på som en læreplanbasert prøve fordi innholdet i prøven er basert på læreplanene i de forskjellige landene som deltar. TIMSS fokuserte i 1995 på tre ulike alderstrinn:

1. De to klassetrinnene med flest niåringer.
2. De to klassetrinnene med flest trettenåringer.
3. Det siste året i videregående skole.

Rammeverket for matematikk i TIMSS er lagt opp etter to linjer: En innholdsdimensjon og en kognitiv dimensjon. Hver dimensjon har flere kategorier. Innholdsdimensjonen definerer hvilke temaområder som dekkes av testen, og her står læreplanene i deltakerlandene sentralt. Den kognitive dimensjonen definerer den typen kognitiv atferd som forventes av elevene i møte med de aktuelle oppgavene.

TIMSS ble i 2003 gjennomført i april måned. I overkant av 8000 ble trukket ut til å delta fra grunnskolen. Denne gangen opererer man bare med to populasjoner:

- Det øverste av de to klassetrinnene med flest niåringer.
- Det øverste av de to klassetrinnene med flest trettenåringer.

Dette er en viktig forskjell mellom TIMSS og de nasjonale prøvene: I TIMSS er det bare et utvalg av skoler som deltar, mens de nasjonale prøvene er for alle. For begge prøvene er det imidlertid bestemmelser om fritak for helt spesielle grupper av elever.

Hvordan ble så resultatene av denne undersøkelsen?

I 1995 viste det seg at norske elever skåret signifikant lavere enn gjennomsnittet av land i matematikk, og omtrent som gjennomsnittet i naturfag. (Grønmo m.fl. 2004, s. 36)

Resultatene fra 2003 viser at Norge ligger et godt stykke under det internasjonale gjennomsnittet i 4. klasse, mens vi ligger litt, men signifikant under gjennomsnittet i 8. klasse. (Det øverste av de to klassetrinnene med flest 13-åringer) (Grønmo m. fl., 2004 s.8) Det hører også med i dette bildet at flere utviklingsland har blitt med i undersøkelsen, og dette har ført til at gjennomsnittet har gått ned. Videre viser resultatene at Norge er et av de landene som har hatt størst tilbakegang siden prøven i 1995.(Grønmo m. fl., 2004 s. 10) For fjerdeklassingene (det øverste av de to klassetrinnene med flest niåringer) sies det at de ligger et halvt år etter i sin faglige utvikling sammenliknet med situasjonen åtte år tidligere. (Grønmo m. fl., 2004 s. 12). Dette er dramatisk sett i sammenheng med at man i mellomtiden har hatt en skolereform som lot elevene begynne et år tidligere på skolen. Elevene har altså gått et år lengre på skolen, men er likevel kommet kortere i sin faglige utvikling. For åttende trinn sier Grønmo m.fl. at norske elever ligger omtrent et helt skoleår lavere i prestasjoner i matematikk sammenliknet med nivået i 1995. (Grønmo m. fl. 2004, s.10)

I tilknytning til TIMMS er det utgitt en rekke bøker som presenterer resultater fra TIMMS sammen med fagdidaktiske kommentarer. Disse bøkene har på langt nær fått den oppmerksomheten som tallmaterialet fra undersøkelsen. (F.eks Grønmo m. fl., 2004, Brekke m. fl., 1998, Heesch m. fl., 2000) Dette synes jeg er beklagelig fordi disse bøkene kunne bidratt til at undersøkelsene kan gi skolen mer enn et måleresultat. Her går man inn og drøfter sammenhenger og årsaker. Dette kunne blitt et viktig bidrag i den fagdidaktiske debatten, men jeg opplever at disse skriftene drukner i ”støyen” som har vært omkring det som blir oppfattet som dårlige resultater.

2.2.2 PISA

I motsetning til TIMMS som har sitt utspring i det pedagogiske miljøet, er det OECD (Organisation for Economic Co-operasjon and Development) som er initiativtaker til PISA. PISA står for Programme for International Student Assessment, og omfatter ikke bare matematikk og naturfag, men også lesing. Alle tre kunnskapsområdene blir dekket hver gang, men ett av fagområdene har hovedfokus. Første gang PISA ble gjennomført var i år 2000. Den gangen var det lesing som hadde hovedfokus. Neste prøve kom i 2003 da med matematikk som hovedområde. Man tar sikte på å gjennomføre en undersøkelse hvert tredje år fremover.

På samme måte som for TIMMS er PISA en utvalgsundersøkelse, men målgruppen for PISA er 15-åringene. PISA tar ikke utgangspunkt i de enkelte landenes læreplaner og skolefagenes ”pensum”. Undersøkelsen sikter i hovedsak mot å måle elevenes evne til å bruke kunnskaper og erfaringer i en aktuell situasjon. Man kaller det for ”literacy”. For ”Mathematical literacy” legges det vekt på elevenes evne til å tolke informasjon og trekke slutninger på bakgrunn av den matematiske kunnskapen de har. Mathematical literacy blir definert slik:

Mathematical literacy is an individual's capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual's life as a constructive, concerned and reflective citizen. (OECD, 2003, s. 24 etter Kjærnsli m. fl. 2004, s. 37)

Den danske professoren Mogens Niss har stått sentralt i arbeidet med PISA. Det er også han som har vært prosjektleder for prosjektet ”Kompetencer og matematikklæring” som jeg omtaler mer grundig i kapittel 2.3.2 I dette prosjektet har man utarbeidet et forslag til matematiske kompetanser som skal skape en felles referanseramme for all matematikkundervisning. Dette er de samme kompetansene som også utgjør en viktig del av rammeverket for de nasjonale prøvene i matematikk.

Det matematiske innholdet i PISA er knyttet til fire sentrale ideer:

- Forandring og sammenheng.
- Rom og form.
- Tall og mål.
- Usikkerhet.

Resultatene fra PISA 2000 viste at norske elever havnet omtrent på gjennomsnittet for OECD-landene både i lesing og realfag. Dette kom overraskende på mange. Man hadde vel tro på at et rikt land som Norge ville plassere seg blant de beste i en slik sammenlikning. Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet understreket flere ganger at dette resultatet skapte bekymring.

Hovedresultatet for matematikk i 2003 er, sitert fra boka ”Rett spor eller ville veier?”

”Norske elever skårer totalt som gjennomsnittet i OECD, men ved å se på resultatene i et nordisk perspektiv, kan også totalskåre for Norge oppfattes som at vi skårer betydelig dårligere enn de land som det er mest naturlig for oss å sammenlikne oss med. Resultater fra de to delskalaene *Forandring og sammenheng* og *Rom og form* kan knyttes til resultatet fra PISA 2000 siden disse områdene inngikk også den gangen. Her har norske elever hatt en svak absolutt tilbakegang siden 2000. Imidlertid

har svært mange andre land gått fram akkurat for disse områdene siden sist, så selv om tilbakegangen for norske elever er relativt beskjeden i absolutt forstand, er tilbakegangen betydelig i forhold til land vi kan sammenlikne oss med. Når de norske totalresultatene i henholdsvis 2000 og 2003 begge er omtrent på gjennomsnittet i OECD, så skyldes dette i all hovedsak at området *Usikkerhet* er inkludert i 2003. På denne delskalaen skårer de norske elevene bedre enn gjennomsnittet i OECD, noe som kompenserer for tilbakegangen for de delskalaene som var med begge år.” (Kjernsli m. fl, 2004, s. 103-104)

Det foreligger altså to uavhengige undersøkelser som begge konkluderer med at norske elever skårer dårligere i matematikk enn det man kunne ønske seg. Undersøkelsene viser også at det heller er en tilbakegang i matematikkunnskaper enn en bedring.

Selvfølger det mulig å peke på svakheter ved slike undersøkelser, og jeg er til dels overrasket over hvor fort det har gått å etablere disse resultatene som ”sannhet”. Det er viktige sider både ved skolen og matematikken som ikke lar seg måle på slike tester. Å lage en test som skal måle elever fra ulike skolesystemer på en helt rettferdig måte, virker som utopi for meg. Dette vil jeg imidlertid ikke forfølge nærmere. Jeg vil her nøye meg med å slå fast at per dags dato er disse undersøkelsene likevel etter mitt syn en av de beste indikasjonene vi har på hvordan det står til med matematikkunnskapene i Norge sammenliknet med andre land. Derfor er det all grunn til å ta disse resultatene alvorlig, og et av tiltakene som blir satt inn for å møte dette, er nasjonale prøver.

2.3 De nasjonale prøvene i matematikk.

2.3.1 Prosjektet.

Høsten 2002 sluttet Stortinget seg til et forslag fra Utdannings- og forskningsdepartementet om å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen. Som et ledd i dette systemet skulle det lages og gjennomføres nasjonale prøver i lesing, skriving matematikk og engelsk.

Prøvene skulle ha som målsetting:

- å gi informasjon til beslutningstakere på ulike nivå om tilstanden i utdanningssektoren og dermed gi grunnlag for iverksetting av nødvendige tiltak for sektoren.
- å gi informasjon til brukere av utdanning om kvaliteten i opplæringen på det enkelte lærested og dermed blant annet gi bedre grunnlag for å gjøre valg og stille krav om forbedringer.

- å gi informasjon til skoleeier, skoleledere og lærere som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid på det enkelte lærested.
 - å gi informasjon til den enkelte elev/elevens foresatte som grunnlag for elevens læring og utvikling.
 - å kunne registrere utviklingen over tid både på systemnivå og individnivå.
- (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s.1)

Utformingen av prøvene er forskjellig fordi fagområdene er ulike. Det var også ulike fagmiljøer som fikk i oppgave å utvikle prøver for de forskjellige fagene.

Matematikkprøvene er laget av en prosjektgruppe med deltakere fra fagmiljøene ved Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo og Telemarksforskning-Notodden. Matematikksenteret har et koordineringsansvar i forhold til prøvene. Med dette som utgangspunkt ble det utarbeidet en prosjektbeskrivelse der det går fram at blant annet erfaringer som er gjort fra deltakelse i TIMMS og PISA vil utgjøre en viktig ressurs i tillegg til det norske KIM-prosjektet (se avsn. 2.4.1) Dessuten fremheves prosjektet "Kompetencer og Matematikklæring" som en interessant innfallsvinkel når man skal bygge opp de nasjonale prøvene (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s. 2) Dette prosjektet blir i det følgende omtalt som KOM-prosjektet. Senere i prosjektbeskrivelsen står det at når det gjelder en nærmere definering og utredning av hvilke begreper, ferdigheter og kompetanser som er relevante, vil det danske KOM-prosjektet bli brukt. (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s.4)

Målformuleringene i læreplanen ble vurdert som for upresise og vage for å kunne brukes som utgangspunkt for disse prøvene. (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s. 3) Derfor ble det til hver prøve utarbeidet "etappemål" som er en presisering av hva som skal prøves. Man kan godt se på disse etappemålene som en tolking og presisering av læreplanen. Etappemålene er de fagmålene elevene skal ha nådd etter fullført småskoletrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn og grunnkurs på videregående skole. Samtidig som de norske læreplanene legges til grunn for etappemålene, blir det også presisert at det vil bli lagt vekt på å koordinere prøvene i forhold til nivået og oppbyggingen av tilsvarende internasjonale prøver og nasjonale prøver fra andre land. (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s.4)

Prosjektgruppa vurderte det slik at for å kunne gi en fyllestgjørende prøving av elevenes totale kompetanse, trengs det et prøveverktøy med tre komponenter:

1. En delprøve basert på bruk av datamaskiner, med flervalgsoppgaver og enkeltsvar, samt holdningskartlegging.
2. En muntlig delprøve, gjerne i grupper, utført av faglærer.

3. En manuell, skriftlig prøve.
(Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s.4)

Ut fra prosjektbeskrivelsen ble det så satt i gang arbeid med først å lage etappemål, og deretter å lage oppgaver til selve prøvene. Før prøvene ble endelig utformet, ble oppgavene prøvd i et utvalg av klasser. Det å lage prøvene blir beskrevet som ”en kontinuerlig prosess”, og det tar om lag to år fra utviklingen av prøvene er påbegynt til de er ferdigstilt.

(Utdanningsdirektoratet, 2005 (b)) De første obligatoriske prøvene ble avholdt i 2004, men for 7. klasse, som er fokusert i denne oppgaven var første gang de hadde nasjonal prøve i matematikk våren 2005.

2.3.2 Hva måler prøvene? – Fra KOM-prosjektet til kompetansegrupper.

Matematikkprøver kan være av ulike slag. Snorre Ostad deler i sin artikkel ”Diagnostisering av matematikkvansker” fra 1977 prøvene i ulike grupper:

1. Uformelle/lærerlagde prøver. Dette er prøver som læreren lager selv i løpet av skoleåret, og som har en naturlig plass i skolens daglige arbeid. Hensikten er ofte å følge klassens utvikling i faget eller studere virkningen av de metodene læreren har brukt. Et viktig mål er også å måle den enkelte elevs fremgang for så å kunne gi elever og foresatte tilbakemelding om dette.
2. Formelle kunnskapsprøver. Dette er prøver som er laget utenfor skolen. Ofte følger det med en instruksjon om hvordan prøvene skal gjennomføres og hvordan de rettes. Disse prøvene kan være standpunktprøver, ulike typer kartleggingsprøver og prøver som er utviklet i tilknytting til læreverker i matematikk.
3. Formelle diagnostiske prøver. Dette er prøver som er utviklet spesielt i den hensikt å være til hjelp i diagnostiseringen av matematikkvansker. (Ostad, 1977)

Men ofte kan det være like hensiktsmessig å kategorisere prøvene etter hvilken hensikt de har: For det første har man da prøver som måler måloppnåelse i forhold til et gitt pensum.

Eksamener og de fleste lærerlagde prøvene hører til denne gruppen. Mange kartleggingsprøver, som for eksempel M-prøvene (Tornes, 1996) vil også høre til denne kategorien. En kartleggingsprøve har til hensikt å avdekke hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene har tilegnet seg, og hva de ikke behersker uten å ta stilling til hvorfor de ikke behersker det. Det kan være alt fra at de har vært borte fra skolen en periode og dermed har mistet undervisning til at de har strevd med et emne men ikke klart å forstå det. For det andre har man diagnostiske prøver som har til hensikt å avdekke elevenes begrepsforståelse og

løsningsstrategier. De siste årene har PISA-prøvene tilført en ny dimensjon. Her prøves ikke et spesifikt pensum. Det fokuseres i stedet først og fremst på nytten av fagene, og man ønsker å måle elevenes evne til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter aktivt. OECD ønsker gjennom PISA-undersøkelsen å få et svar på hvor godt skolen forbereder elevene på å møte fremtidens utfordringer. (Grønmo m. fl, 2004, s.28)

I hvilken av disse kategoriene skal man så plassere de nasjonale prøvene i matematikk? Svaret er på mange måter et "både- og". Nasjonale prøver må forholde seg til den nasjonale læreplanen, og derfor måles til en viss grad måloppnåelse i forhold til læreplanen. På den andre siden har prøvene et mer langsiktig perspektiv enn gjeldende læreplan, som vi vet er under omarbeidelse. Dessuten har det vært ønskelig å koordinere prøvene i forhold til nivået i og oppbyggingen av tilsvarende internasjonale prøver og nasjonale prøver fra andre land. (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001 s.4) I tillegg til dette skal prøvene også kunne brukes diagnostisk.

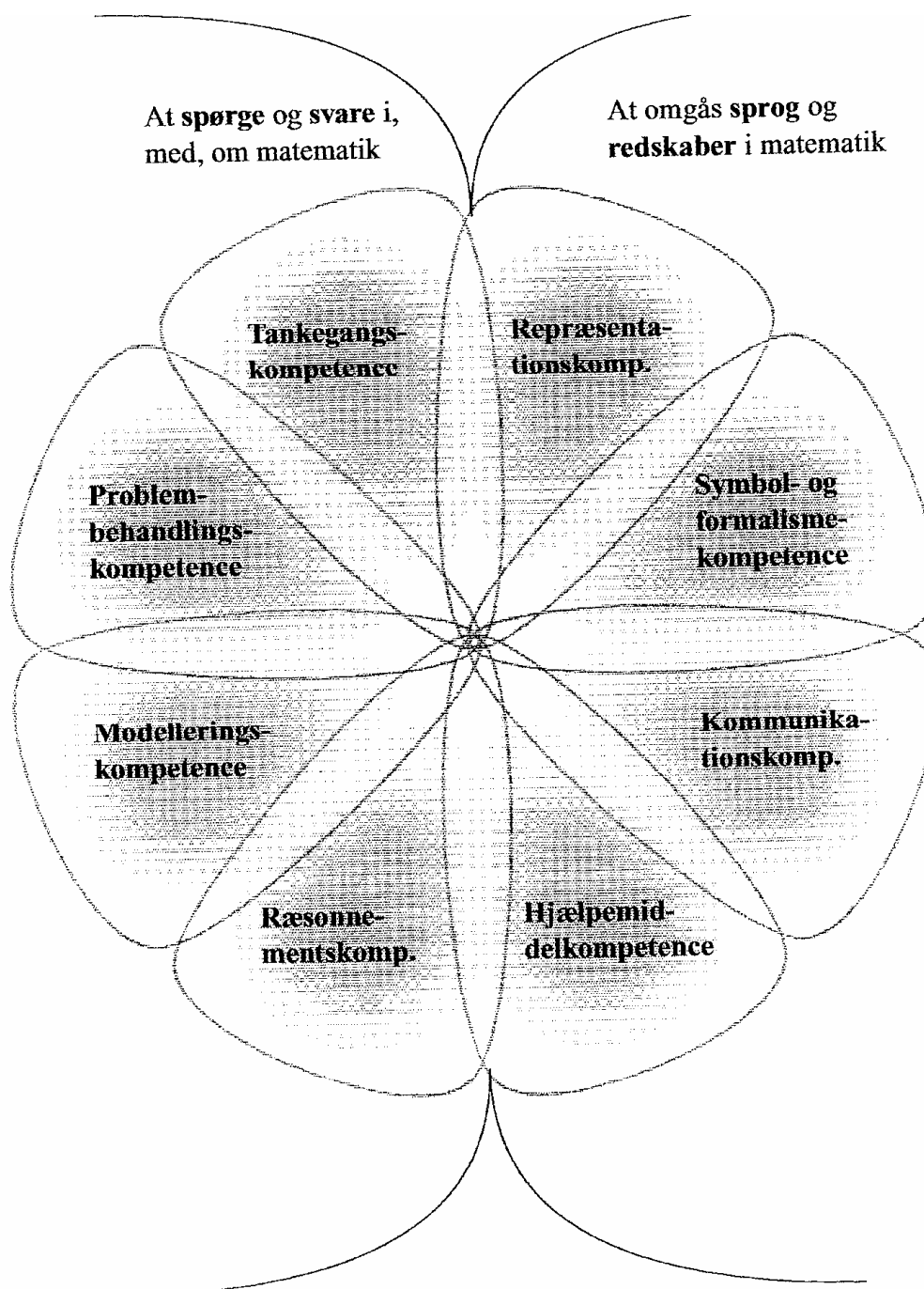
Det nasjonale prøvene er en del av det som kalles "kunnskapsløftet" som er den nye skolepolitikken som beskrives i Stortingsmeldning nr 30. Når det her beskrives hva som er målet for opplæringen, er kompetanser et nøkkelbegrep. Stortingsmeldingen beskriver kompetanse som "evnen til å møte komplekse utfordringer" (s. 31) Kompetanse blir altså forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene. Dette er langt på vei et operasjonelt begrep slik at det gir mening å måle kompetanse.

En viktig inspirasjon for de nasjonale prøvene i matematikk har derfor vært det danske KOM-prosjektet som har vært ledet av professor Mogens Niss ved Roskilde universitet. (Niss og Højgaard Jensen, 2002) I KOM-prosjektet snakker man om matematisk kompetanse, der matematisk kompetanse forstås som

"at have viden om, at forstå, udøve, anvende, og kunne tage stilling til matematikk og matematikvirksomhed i en mangfoldighed av sammenhænge, hvori matematikk indgår eller kan komme til at indgå." (Niss & Højgaard Jensen, 2002, s.21)

Dette kompetansebegrepet blir så delt opp i delkompetanser, slik at man ikke bare snakker om matematisk kompetanse, men om matematiske kompetanser. En matematisk kompetanse beskrives som: "Indsigtsfuld parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags matematiske udfordringer." (Niss & Højgaard Jensen, 2002, s. 21) Man

opererer altså med ulike matematiske kompetanser. Disse er ikke skarpt avgrenset fra hverandre, og de kan til en viss grad overlappe hverandre. Likevel er det slik at ingen kompetanse kan reduseres til de øvrige kompetansene. Dette er forsøkt vist på figuren under:



Figur 3.1 En visuel repræsentation af de otte matematiske kompetencer.

(Niss & Højgaard Jensen, 2002, s.22)

De kompetansene KOM-prosjektet foreslår er:

1. Tankegangskompetanse – å kunne utøve matematisk tankegang. Kompetansen består for det første i å være klar over hvilke spørsmål som er karakteristiske for matematikk. Den består også i selv å kunne stille slike spørsmål og i å ha blick for hvilke typer av svar som kan forventes. Den består i tillegg i å kunne forstå og håndtere gitte matematiske begrepers rekkevidde og begrensinger og deres forankring i diverse domener, i å kunne utvide et begrep ved abstraksjon av egenskaper i begrepet, i å kunne forstå hva som menes med generalisering av matematiske begreper og å selv kunne generalisere begreper til å omfatte en større klasse av objekter. Denne kompetansen omfatter også å kunne skjelne mellom forskjellige typer matematiske utsagn og påstander slik som ”betingede utsagn”, ”definisjoner”, ”læresetninger” m.v.
2. Problembehandlingskompetanse – å kunne formulere og løse matematiske problemer. Denne kompetansen består dels i å kunne ”stille opp”, dvs. detektere, formulere, avgrense og presisere forskjellige slags matematiske problemer, dels består den i å kunne løse slike matematiske problemer i ferdigformulert form. Essensielt her er at eleven ikke kjenner noen standard løsningsmetode.
3. Modelleringskompetanse – å kunne analysere og bygge matematiske modeller vedrørende andre felter. Denne kompetansen består på den ene siden i å kunne analysere grunnlaget for og egenskapene ved allerede foreliggende modeller og å kunne bedømme deres rekkevidde og holdbarhet. Til dette hører å ”avmatematisere” matematiske modeller, dvs å kunne avkode og fortolke elementer i modeller og resultater i forhold til det feltet eller den situasjonen som er modellert. På den andre siden består denne kompetansen av å kunne utføre aktiv modellbygging i en gitt sammenheng.
4. Resonnering – å kunne resonnerer matematisk. Denne kompetansen består på den ene siden i å kunne følge og bedømme et matematisk resonnement, dvs. en kjede av argumenter som er fremsatt i skrift eller tale til støtte for en påstand. Spesielt består kompetansen i å vite og å forstå hva et matematisk bevis er, og hvordan det skiller seg fra andre former for matematiske resonnementer. Kompetansen innebærer også å kunne avgjøre om et matematisk resonnement utgjør et bevis eller ikke. Til dette

hører også å forstå den logiske betydningen av et moteksempel. Dessuten inngår i kompetansen å kunne avdekke de bærende ideene i et matematisk bevis. På den andre siden består kompetansen i å kunne tenke ut og gjennomføre uformelle og formelle resonnementer, herunder omforme heuristiske resonnementer til gyldige bevis.

5. Representasjonskompetanse – å kunne håndtere forskjellige representasjoner for matematiske saksforhold. Denne kompetansen består dels i å kunne forstå (dvs. avkode, fortolke, og skille mellom) og anvende forskjellige slags representasjoner av matematiske objekter, fenomener, problemer eller situasjoner (herunder symbolske, spesielt algebraiske, visuelle, geometriske, grafiske, diagrammatiske, tabellmessige eller verbale representasjoner, men også konkrete representasjoner ved materielle objekter) dels består den i å kunne forstå de innbyrdes forbindelsene mellom forskjellige representasjonsformer for den samme størrelsen og ha kjennskap til deres styrker og svakheter.
6. Symbol- og formalismekompetanse – å kunne håndtere matematisk symbolspråk og formalisme. Denne kompetansen består dels i å kunne avkode symbol- og formelspråk, i å kunne oversette frem og tilbake mellom symbolholdig matematisk språk og naturlig språk, og i å kunne behandle og benytte seg av symbolholdige utsagn og uttrykk, deriblant formler. Dels består kompetansen i å ha innsikt i karakteren av og ”spillereglene” for formelle matematiske systemer (typisk aksiomatiske teorier)
7. Kommunikasjonskompetanse – å kunne kommunisere i, med og om matematikk. Denne kompetansen består dels i å kunne sette seg inn i og kunne fortolke andres matematikkholdige skriftlige, muntlige eller visuelle utsagn og ”tekster”, dels i å kunne uttrykke seg på forskjellige nivåer av teoretisk eller teknisk presisjon om matematiske anliggender, skriftlig, muntlig og visuelt og overfor forskjellige kategorier av mottakere.
8. Hjelpemiddelkompetanse – å kunne benytte seg av og forholde seg til hjelpemidler for matematisk virksomhet (inkl. IKT). Denne kompetansen består dels i å ha kjennskap til eksistensen av og egenskapene ved diverse former for relevante redskaper for matematisk virksomhet og å ha innblikk i deres muligheter og begrensninger i

forskjellige situasjoner. Dels består den i å være i stand til, på en reflektert måte å benytte seg av slike hjelpemidler. (Niss & Højgaard Jensen, 2002, s. 23-31)

En hovedide med å presentere disse kompetansene er å skape en felles referanseramme for all matematikkundervisning. (Niss & Højgaard Jensen, 2002, s.8)

I de nasjonale matematikkprøvene som ble gjennomført i 2004, opererte man med seks kompetansekategorier:

- Kommunikasjonskompetanse.
- Representasjon, symbolbruk og formalisme.
- Matematisk resonnement og tankegang.
- Matematisk modellering og anvendelse.
- Problembehandling.
- Bruk av hjelpemidler. (Denne kategorien måtte etter hvert fjernes)

En gruppe forskere under ledelse av Svein Lie ved Universitetet i Oslo fikk i oppgave av Læringssenteret/Utdanningsdirektoratet å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater fra nasjonale prøver våren 2004. Denne rapporten blir også omtalt i avsnitt 2.8. Her tar jeg bare med det som er relevant i forhold til utviklingen av kompetansegrupper. For matematikkens del konkluderer disse forskerne at:

”Prøvene inneholder mange svært gode oppgaver som hver for seg kan gi viktig diagnostisk informasjon om enkeltelevers forståelse av grunnleggende matematiske begreper. I det hele tatt har faggruppa lagt ned et stort arbeid med betydelig originalitet.”(Lie m. fl. 2004, s.42)

De skriver også at ”Isolert sett vurderer vi prøvens innholdsvaliditet som høy (om 10. klasse – prøven). (Lie m. fl. 2004, s. 14)

Forskerne hadde imidlertid vesentlige innvendinger i forhold til prøvenes reliabilitet. De hevder at det er umulig å se at kategoriene står for forskjellige ting. (Lie m. fl. 2004, s.18) Dessuten peker de på at både betegnelsene og beskrivelsene av de kategoriene som blir brukt kommuniserer dårlig til lærere og ledere hva kompetansene egentlig går ut på. Alle disse kategoriene har heller ikke god nok reliabilitet til å kunne rapporteres (Lie m. fl. 2004, s. 42) (Begrepene validitet og reliabilitet blir utdypet i kapittel 3) I tillegg er gruppen kritisk til at

det innenfor hver kategori skal deles inn i fem nivåer. De mener at det er dårlig samsvar mellom påstått kompetansenivå for et bestemt svar og det aktuelle gjennomsnittlige nivået (dyktigheten). Dette innebærer at de påståtte nivåene ikke kan oppfattes som annet enn poeng for hver oppgave. Gruppen advarer derfor mot å offentliggjøre resultater i form av nivåer innenfor fem eller seks ulike kompetanser. (Lie m. fl. 2004, s.42)

Når det gjelder hjelpemiddelkompetanse, viste det seg at forskjellige eksperter hadde brukt helt forskjellige koder for disse oppgavene. Noen hadde skrevet nesten bare null, andre hadde stort sett femmere, mens en gruppe ikke hadde gitt noen verdier i det hele tatt. Forskergruppen skriver at: "Vi kan bare slå fast at det har hersket full forvirring rundt denne kategorien" (Lie m. fl. 2004, s. 13).

For å forbedre prøvene anbefaler denne forskergruppen "en grunnleggende nytenking når det gjelder matematikkprøvenes mål og mening". (Lie m. fl. 2004, s. 42). De mener det bør lages prøver som er mye enklere å vurdere," blant annet ved å inkludere et betydelig antall flervalgsoppgaver, som i større grad ivaretar grunnleggende testteoretiske prinsipper." (Lie m. fl. 2004, s.42) De anbefaler videre at man vurderer en normbasert rapportering ved å standardisere resultatene til for eksempel et gjennomsnitt på 50 poeng og et standardavvik på 10 poeng. (Lie m. fl. 2004, s.42)

Dette ble også den formen som ble valgt da resultatene fra de nasjonale prøvene i matematikk og norsk ble lagt ut på skoleporten.no i 2005. Dette er en form som legger til rette for sammenlikning mellom skoler, og resultatet ble da også at de fleste avisene offentliggjorde lister der skoler ble rangert i forhold til hverandre, og det ble trukket konklusjoner om "flinkest" og "dårligst i klassen". (Se for eksempel Drammens Tidende for onsdag 19. januar 2005, Aftenposten, 19. januar, 2005)

På side 20 i rapporten åpner forskergruppen likevel for at det kan brukes ulike rapporteringskategorier, men ikke for mange. De antyder to, eller i hvert fall ikke over tre kategorier.

I sin kommentar til rapporten sier prosjektgruppa i matematikk blant annet at de tar ekspertenes kommentarer svært alvorlig. De peker på det forhold at prøveresultatene i følge deres prosjektbeskrivelse skal baseres på tre delprøver, og at det i 2004 bare ble gjennomført

en av disse delprøvene. Prosjektgruppa vil arbeide videre med å forbedre prøvene, og de vil blant annet legge vekt på å videreutvikle rammeverket. Prosjektgruppa tar imidlertid avstand fra tanken om at prøvene bør være normerte eller standardiserte. (Prosjektgruppa i matematikk, Kommentarer, www)

Resultatet av videreutviklingen av rammeverket er at vi i 2005 står igjen med tre kompetanseområder som skal prøves:

- RSF: Representasjonskompetanse og kompetanse i symbolbruk og formalisme.
- RTK: Resonnements, tankegangs- og kommunikasjonskompetanse.
- Anvendelse, problembehandlings- og modelleringskompetanse.

Hjelpemiddelkompetanse blir ikke vurdert ved prøven i 2005.

Når prøvene blir rettet, blir det gitt fra 1 til 3 poeng på hver oppgave, avhengig av oppgavens arbeidsmengde og vanskegrad. Hver oppgave relateres til et bestemt kompetanseområde.

Lærerne som skal rette, får en "kodebok" der alle oppgavene står. For hver oppgave er det oppgitt hvilket kompetanseområde oppgaven teller innenfor. Videre blir det listet opp noen svar som man antar vil være hyppig forekommende, og det blir angitt en kode og en poengsum for hvert svar. Der det gis en kode for feil svar, har faggruppa skrevet sin tolking av hva elevene har tenkt for å komme fram til akkurat dette svaret. Innenfor hvert kompetanseområde blir poengene summert og kompetansenivået blir bestemt ut fra måloppnåelse. Slik vil hver elev og hver gruppe ende opp med tre søyler som viser kompetansen innenfor hvert av de tre kompetanseområdene. Det som blir rapportert videre fra lærer, er de poengene hver elev har oppnådd innenfor hvert kompetanseområde.

Om og eventuelt hvordan man velger å offentliggjøre disse resultatene gjenstår i skrivende stund å se. I den forbindelse er det også viktig å tenke på hvordan retting, skåring og offentliggjøring av resultater vil virke inn på den diagnostiske verdien av prøvene. Før jeg sier mer om dette, vil jeg kort redegjøre for det som kalles diagnostisk undervisning.

2.4 Diagnostisk undervisning.

2.4.1 KIM

KIM er en forkortelse for ”kvalitet i matematikkundervisningen” og er et norsk prosjekt som ble gjennomført av Telemarksforskning i samarbeid med ILS ved universitetet i Oslo.

Oppdragsgiver var Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. Prosjektet var en del av departementets opplegg for vurdering i skolen. Målsettingen for prosjektet var:

- å utvikle ein integrert prøve- og etterutdanningspakke som kan brukast av lærarar som ein del av den interne vurderingspraksis,
- å utvikle ei samling av testinstrument av diagnostisk karakter som kan danne eit utgangspunkt for konkrete undervisningstiltak innafor ulike deler av faget,
- å kartleggje holdningar og førestellingar som elevar har til matematikk og undervisninga i faget,
- å rapportere heile spekteret av elevprestasjonar innafor ulike område av faget, ikkje berre rapportere om minimumskompetanse. (Brekke fra [www](http://www.kim.no))

Dette prosjektet hadde fokus på de diagnostiske sidene ved matematikkundervisningen, og det ble laget en samling med diagnostiske oppgaver. Sentralt i dette står begrepene ”misoppfatninger” og ”diagnostisk undervisning”

2.4.2 Misoppfatninger.

Innenfor matematikkdiraktikken har det siden begynnelsen av 1980-tallet vært rettet stor oppmerksomhet mot hva slags feil elevene gjør, og hva som er årsaken til feilene. Årsakene kan ofte være unøyaktigheter eller at eleven ikke tenker seg godt nok om, men det viser seg at det også finnes en annen type feil, feil som henger sammen med at elevene har mangelfullt utviklede matematiske begreper. Det er nemlig ikke slik at enten så har man tilegnet seg et begrep, eller så har man det ikke. Malcom Swan sier at begreper er organiske. Det betyr at de er et individs forsøk på å lage mening ut av sine omgivelser, og som sådanne vil de stadig forandre seg og utvikle seg. (Swan, 2001) Dette innebærer et konstruktivistisk syn. Alle mennesker er ”teoribyggere”. Ut fra sine erfaringer lager de seg en forståelse av hvordan alt henger sammen. Det innebærer også en tendens til å generalisere ut fra egne erfaringer. Når man har begrensede erfaringer, kan slike generaliseringer føre til det vi kaller for misoppfatninger eller alternative oppfatninger. En elev som bare har erfaring med å behandle hele tall vil for eksempel lett kunne komme til den konklusjonen at når man ganger et tall med

et annet, så får man noe som er større enn det man startet med. Gang på gang får eleven bekreftet at det er slik det henger sammen. Men så kommer den dagen da eleven skal gange med et tall som er mindre enn en, og da stemmer ikke elevens oppfatning. Det er altså viktig i matematikkundervisningen å få elevene til å innse at de begrepene og ideene de har dannet ikke alltid gjelder i nye situasjoner. En misoppfatning er således et resultat av en overgeneralisering.

Man kunne kanskje tro at misoppfatninger må være et resultat av dårlig undervisning, men det viser seg at de samme matematiske misoppfatningene opptrer over hele verden uansett hvilket pensum man har eller hvilke metoder som blir benyttet. Det kan altså se ut som om elever skaper sine egne alternative meninger til tross for det de blir lært. (Swan, 2001)

Gard Brekke trekker frem noen vanlige misoppfatninger innenfor tall og tallregning:

- Det lengste tallet har alltid størst verdi.
 - En kan ikke dele et lite tall med et stort.
 - Multiplikasjon gjør alltid svaret større.
 - En kan bare dividere med hele tall.
 - $3 : 6$ og $6 : 3$ gir samme svar.
 - Divisjon gjør alltid svaret mindre.
- (Brekke, 1995, s.11)

Han sier også at:

”Slike misoppfatninger, som gjerne kan gi eleven riktige svar også i andre tilfeller enn for hele tall, følger ofte eleven gjennom hele skoletiden og senere i livet. De viser seg å være så grunnfestet at de tjener som rettesnor fremfor det logiske i en situasjon, for eksempel når det gjelder å velge riktig regneoperasjon i denne oppgaven: Kjøttdeig koster 69,50 kroner per kg, hvor mye koster 0,86 kg? Mange velger divisjon som operasjon fordi de vet at svaret skal bli mindre enn 69,50 kr.” (Brekke, 1995, s.11)

Etter at jeg selv lærte om misoppfatninger, har jeg stadig oppdaget slike hos elevene mine, og jeg har følt at denne kunnskapen har vært en god og nyttig ballast i mitt arbeid med å hjelpe elevene. En av de tingene som virkelig har vært til nytte, er at i litteraturen om misoppfatninger er det ikke bare beskrevet et problem, det blir også pekt på en mulig vei ut av problemene: Diagnostisk undervisning.

2.4.3 Diagnostiske prøver og diagnostisk undervisning.

Selv om man altså ikke kan si at misoppfatninger er et resultat av den undervisningen som har vært drevet, betyr ikke dette at det er god pedagogikk å se bort fra misoppfatninger. Tvert

imot er det mye som tyder på at det er viktig at misoppfatningene kommer fram i lyset slik at de kan bli korrigert. Diagnostisk undervisning er undervisning som har til hensikt å avdekke misoppfatninger som elevene har utviklet for så å kunne korrigere dem. Prøver som har til hensikt å avdekke misoppfatninger kalles ofte for diagnostiske prøver. Slike prøver kan man med fordel benytte før undervisningen i et emne tar til. I tillegg til å avdekke misoppfatninger, gir prøvene læreren informasjon om hvilke løsningsstrategier elevene bruker. Etter at undervisningen i et emne er ferdig, kan diagnostiske prøver brukes til å se hvordan undervisningen har hjulpet elevene til å overvinne misoppfatningene.

Dersom en oppgave skal fungere diagnostisk etter denne terminologien, er det viktig at den er laget slik at elevene ikke får riktig svar når det har feilaktige oppfatninger knyttet til begrepene. For eksempel vil ikke en oppgave som $0,68 : 2$ gi noen informasjon om eleven har forstått verdien av desimalene. Dersom oppgaven i stedet er $0,12 : 2$, vil en elev som strever med dette kanskje svare 0,6.

Etter at man har avdekket elevenes misoppfatninger, starter den diagnostiske undervisningen. Da jeg gikk på lærerhøgskolen, lærte jeg at jeg for all del ikke måtte fremheve noe som var feil, for eksempel skrive noe feil på tavla, for da risikerte jeg at det var det som var feil som ”festet seg” hos elevene slik at jeg i stedet for å drive med veiledning drev med villedning. Men i diagnostisk undervisning er det nettopp det som skjer: Man legger til rette for at misoppfatningene blir fremhevet. Det er med misoppfatninger som med trollet i eventyret, det er mest skummelt når det får være i mørket, for når sola skinner på det, så sprekker det. Hvordan kan man så få sola til å skinne på misoppfatningstrollet? Jo, ved å utsette det for åpen diskusjon og samtale.

Malcolm Swan har et godt eksempel der han forteller om en som kjøper en skjorte på salg. Den er merket med -20% . Vedkommende bestemmer seg da for å kjøpe to skjorter, hvorpå ekspeditøren i forretningen regner ut at: ” 20% på hver skjorte, det blir -40% på den totale prisen”. Den ærlige kunden har da to muligheter: Enten kan han begynne å forklare hvordan man regner prosent, men dette vil kanskje ta lang tid, og det er ikke sikkert ekspeditøren er innstilt på å ta imot denne undervisningen. En annen mulighet er å si at han har ombestemt seg: Han tar fem skjorter i stedet. Når ekspeditøren nå begynner å regne ut prisen, må han skjønne at noe er galt. (Swan, 2001)

I dette tilfellet har kunden fremkalt en kognitiv konflikt hos ekspeditøren. Ekspeditøren har fra før to ideer: For det første at prosenter er kvantiteter som kan adderes og for det andre at man må betale for varene. Det blir nå åpenbart at disse er i konflikt med hverandre, og at det er tid for en nyorientering.

Å fremkalle en kognitiv konflikt vil altså si å sette noen i en situasjon der han ser at det er noe som ikke stemmer med egne begreper. Dette skjer best i interaksjon med andre. Diagnostisk undervisning er derfor en undervisning som er preget av refleksjoner og diskusjoner rundt denne konflikten som så skal være med på å rydde misoppfatningen av veien. Gard Brekke sier at:

”Det har vist seg gjennom en rekke studier *at bare å forklare* ikke er en effektiv metode i dannelsen av begreper. Derimot har konfliktsituasjoner vist seg å ha denne effektiviteten. Dette er trolig slik fordi en får satt søkelys på misoppfatningen, og en inviterer elevene til selv å innse det utilstrekkelige i egen tenking.” (Brekke, 1995)

Både Gard Brekke og Malcolm Swan fremhever dessuten at elever som blir undervist etter denne metoden tjener på det når det gjelder langtidslæring. Likevel er det viktig å få med at diagnostisk undervisning bare er en del av matematikkundervisningen. Den har sin styrke når det gjelder å utvikle og korrigere begreper, men i forhold til å lære fakta og ferdigheter, som også er en del av den matematiske kompetansen, er det andre metoder som egner seg bedre.

2.4.4 Begrepet ”diagnostisk” innenfor spesialpedagogikken.

Innenfor spesialpedagogikken bruker man begrepet ”diagnostisk” i en videre betydning. Snorre Ostad skriver:

”Vi diagnostiserer når vi setter i verk tiltak for å finne tak i årsaker til matematikkvanskene og/eller når vi systematisk kartlegger elevenes innsikt, kunnskaper og ferdigheter i faget. Det er dessuten blitt vanlig å anvende uttrykket i forbindelse med systematisk arbeid for å studere virkninger av ulike undervisningsmetoder, ulik undervisningsorganisering eller ulike undervisningsplaner i faget.” (Ostad, 1977)

Han skiller mellom funksjonell diagnostikk som beskriver elevens funksjonsnivå i faget, og etiologisk diagnostikk som handler om å finne ut noe om årsaker til at elevene kommer til kort i faget. Når begrepet brukes på denne måten, kan de fleste prøver bli oppfattet som diagnostiske. Derfor ser jeg en svakhet i begrepsbruken slik den er i dag. Jeg kunne ønske meg begreper som mer eksplisitt viser til misoppfatninger og diagnostisk undervisning slik

jeg har møtt det hos Brekke og Swan. Dette kunne kanskje være et bidrag til å spre disse ideene ut blant lærerne, for det er jo først og fremst de som trenger å kjenne til dem.

I denne studien handler det om de nasjonale prøvene i matematikk. Det diagnostiske aspektet i disse prøvene er viktig, men prøvene skal også fylle en funksjon i forhold til å måle og beskrive ”kvaliteten” i opplæringen. Dette aspektet velger jeg å beskrive innenfor rammen av det som kalles ”accountability”.

2.5 Accountability.

2.5.1 Hva er accountability?

Accountability er et uttrykk som er hentet fra økonomisk teori, men som nå også blir brukt innenfor andre fagområder, for eksempel pedagogikken. Jeg har sett ordet ”rekneskapsplikt” brukt på nynorsk (Roald, 2003) men jeg velger å bruke ”accountability”. Ordet kan ha litt forskjellige valører i forskjellige sammenhenger. Jeg vil derfor å belyse begrepet heller enn å gi en entydig definisjon.

”Ordboksdefinisjonen” av accountability er ansvarlighet i betydningen stå til ansvar overfor noen. Det har blitt tatt opp i norsk språk som et faguttrykk. Store norske leksikon sier:

accountability: (eng. ”ansvarlighet”) (ped) det å basere undervisning på atferdsmål, inngår som ledd i vurdering av undervisning. Accountability innebærer at lærerens innsats i undervisningen sees i forhold til måloppnåelse i betydningen økonomisk lønnsomhet overfor den eller de som har investert i den aktuelle undervisningen. I USA finnes det egen lovgivning på dette område. På grunnlag av forhåndsoppstilte mål og testing av elevresultatene trekkes konklusjoner om lærernes produktivitet. Resultatet kan senere få konsekvenser for lærernes ansettelsesforhold. Accountability-tenkningen har fått større innflytelse også utenfor USA. Påvirket av generelle markedsøkonomiske trender stilles det i økende grad krav om lønnsom måloppnåelse.

Accountability i skolen betyr altså at skolen må stå til regnskap for hvordan den gjør jobben sin. Når samfunnet bruker så mye av sine ressurser i utdanningssystemet, er det ikke mer enn rett og rimelig at man får vite hva man får igjen for pengene. Accountability innebærer også at det blir satt mål for virksomheten og at disse målene blir operasjonalisert slik at de blir mulige å måle. I tillegg er det en forutsetning at måloppnåelsen faktisk blir målt.

Tanken er at en slik måling vil skjerpe innsatsen for å nå målene.

Når man må stå til regnskap for noe, innebærer det også at resultatene får konsekvenser.

Robert Linn skriver at når en gruppe skolefolk i Washington State ble spurt om hva de forbandt med accountability, så var, ikke uventet, "responsibility" det hyppigst forekommende ordet. Men på andreplass kom ordet "shared". Dette sier noe om at accountabilitybegrepet ikke bare betyr at enkeltpersoner må stå til ansvar for det de har gjort. Robert Linn argumenterer for at sann accountability betyr at ansvarlighet er noe som må være delt av mange, ikke bare av lærere og elever, men også av byråkrater, politikere, foreldre og forskere. Men under denne forutsetningen mener han at accountability-systemer har potensiale i seg til å bidra til forbedringer i kvaliteten i skolen. (Linn, 2003)

Jennifer O'Day skriver at man kan skille mellom to typer accountability: Indre accountability og ytre accountability. Der indre accountability innebærer at man står ansvarlig overfor folk innenfor sytemet, mens ytre accountability innebærer at man står ansvarlig overfor folk utenfor. (O'Day, 2002)

Ved ytre accountability er det vanlig å bruke tester som så i sin tur offentliggjøres slik at alle kan se resultatene. Vanligvis offentliggjøres resultatene på skolenivå slik at skolen er den som blir holdt ansvarlig, og resultatene får på en eller annen måte konsekvenser for skolene. Indre, eller profesjonell accountability tar utgangspunkt i at undervisning er alt for komplekst til å kunne bli evaluert med enkle rutiner som prøver m.v. På skolenivået hviler profesjonell accountability både på den enkelte lærers ansvarlighet i forhold til å følge opp de målsettinger og føringer som til enhver tid gjelder, og på deres profesjonelle samspill med både kolleger, elever og andre aktører i skolesamfunnet. I denne sammenheng blir mentoring, team-arbeid og kollegaveiledning viktige stikkord.

I denne studien kommer jeg nok først og fremst til å bruke begrepet accountability i betydningen ytre accountability. Likevel synes jeg det er interessant å ta med den todelingen av begrepet som Jennifer O'Day presenterer fordi det gir et perspektiv på utviklingen i norsk skole de siste femten årene. Jeg har tidligere skrevet (Avsnitt 2.1) om at utviklingen har fulgt to linjer, der den ene har vært styrt av læreplanene og den andre har vært styrt av partene i arbeidslivet. Utviklingen i retning av stadig mer pålagt samarbeid kan sees på som en stadig større vektlegging av indre accountability, mens utviklingen i retning av at stadig flere av

skolens resultater skal offentliggjøres kan sees på som en overgang til et ytre accountability-system uten at man derfor forlater det første.

I Norge er accountability-tenkingen nokså ny i skolesammenheng, og selve begrepet kjenner skolefolk etter min erfaring knapt nok til. Utenfor selve intervjusituasjonen testet jeg begrepet på flere av de jeg intervjuet, men jeg fikk svært liten respons. I USA har man derimot hatt stor tro på at dette er veien å gå når det gjelder å forbedre skolen. Accountability er et nøkkelord i ”No Child left behind”, som er amerikanernes store skolereform.

2.5.2 ”No Child Left Behind”

Siden en del av de erfaringene jeg siden vil vise til refererer til amerikanske forhold, vil jeg her gi en kort oversikt over noen viktige sider ved den siste amerikanske skolereformen. President Bush undertegnet den 8. januar 2002 en lov som blir kalt ”No Child Left Behind”. Bakgrunnen for reformen er nok at USA i likhet med Norge ikke har gjort det så bra på internasjonale tester som man hadde ønsket, men også at det viser seg å være stor spredning i prestasjonene til amerikanske barn. Barn fra underprivilegerte hjem, barn fra ulike etniske grupper, barn som har dårlig engelsk språk og funksjonshemmede barn er blitt ”left behind”, de presterer dårligere enn andre barn i skolesammenheng. I USA har man stor tro på at dette kan løses ved hjelp av et accountability-system.

Tradisjonelt har undervisning vært et statlig og ikke et føderalt ansvar, og slik er det også under ”No Child Left Behind”-loven. Så det er ikke ett accountability-system som gjelder over hele USA. Hver stat blir pålagt å sette en standard for hva elevene skal ha lært på ulike nivåer. Dessuten må de utvikle et system for å måle fremgangen til alle elevene og til ulike undergrupper av elever. Foreløpig er det lesing og matematikk som måles, men om ikke så lenge blir også naturfag inkludert. Statene står imidlertid ikke helt fritt. De må legge fram planene sine for føderale myndigheter for godkjenning. I tillegg kreves det at statene skal bruke en felles test som heter NAEP (National Assessment of Educational Progress) i 4. og 8. klasse hvert annet år.

Hver stat må så definere en ”adekvat årlig fremgang” for å vise fremgangen til skoler og distrikter hvert år, og dersom skolene ikke kan vise til tilstrekkelig fremgang flere år på rad, skal de bli møtt med sanksjoner. Målene som settes er i utgangspunktet høye, så Robert Linn skriver at foreløpige undersøkelser i noen av statene viser at mer enn halvparten av skolene kan bli møtt med slike sanksjoner. (Linn, 2003) Sanksjonene kan være ekstern rådgiving eller

i verste fall, hvis en skole over flere år ikke klarer å forbedre seg, kan personalet bli flyttet og skolen bli omstrukturert.

”No Child Left Behind” inneholder også bestemmelser om at ingen barn skal bli nødt til å gå på dårlige skoler. Så hvis en skole ikke har ”adekvat årlig fremgang” to år på rad, så har elevene rett til å flytte til en annen skole dersom de ønsker det.

En viktig del av systemet er at når skolene skal rapportere resultatene sine, så holder det ikke å rapportere gjennomsnittresultater for alle elevene. Man må rapportere separat for de undergruppene av elever som er nevnt over. Slik at det holder ikke for en skole at de fleste elevene viser god fremgang dersom det viser seg at grupper av elever blir liggende etter.

For å sikre upartisk retting av prøvene, blir prøvene rettet av eksterne ”sensorer”. Fevolden og Lillejord skriver at det brukes millionbeløp på å sende kasser med testskjemaer fra en stat til en annen for vurdering. (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 46)

2.5.3 Erfaringer fra USA

I USA har man lenge brukt test- baserte accountability-systemer på ulike nivåer i skolen, også før ”No Child Left Behind”-programmet. Så der har man høstet en del erfaringer. En av de viktigste erfaringene er at der slike prøver har vært gjennomført over flere år, viser det seg at testresultatene blir bedre år for år. Hamilton og Stecher skriver at:

”Every state that has implemented test-based accountability has seen its scores rise. In some cases, the rises have been dramatic.” (Hamilton & Stecher, 2002).

Dette kan bli oppfattet som et bevis på at denne typen accountabilitysystemer må være veien å gå. Det ser ut til at lærere og elever reagerer på incentivene ved å øke innsatsen og heve kvaliteten på det arbeidet som gjøres i skolen.

Men i en artikkel skriver Jennifer O`Day at det er mye som tyder på at dette først og fremst gjelder de skolene som fra før ligger godt an både i forhold til sosio-økonomiske forhold og i forhold til tidligere prestasjoner. Hun viser til at det finnes forskning som tyder på at de skolene som i utgangspunktet ligger svakt an, taper terreng i forhold til de andre når man iverksetter accountability- systemer. (O`Day, 2002)

Det blir også stadig stilt spørsmål ved om man uten videre kan sette likhetstegn mellom bedre testresultater og bedre læring. Hamilton og Stecher peker på at deres forskning viser at testene har ført til en ”spissing” av pensum for å møte testenes krav, og at lærerne bruker mer tid på fag som blir testet enn på andre fag.(Hamilton & Stecher, 2002). I 1991 gjorde Lorrie Shepard m. fl. et forsøk der de ga elever alternative prøver til de prøvene som ble brukt i accountability-systemet. Resultatet var at resultatene på disse testene ble mye dårligere enn på de første. (Shepard, 2002) Det er derfor ikke sikkert at testene virkelig reflekterer en fremgang i læringsresultater, eller om det er snakk om en kunstig inflasjon i skåringsresultater som skyldes at man ”øver” seg til testene og prioriterer emner som blir testet på bekostning av andre emner. I USA har det vokst fram kommersielle firmaer som tilbyr hjelp til skolene slik at de kan få bedre resultat på prøvene, og det er vel neppe en utvikling vi ønsker oss i Norge?

Robert Linn viser også til at ved gjentatt bruk av samme type prøve, vil man ofte få en bedring av testresultatene, men dersom prøven blir byttet med en ny type test, vil resultatene falle for så igjen å øke over tid dersom man fortsetter med den nye typen test. (Linn, 2000) Dette kalles for ”sagtanneffekten”. Sagtanneffekten indikerer at bedre prøveresultater ikke er synonymt med bedre læringsutbytte. Snarere forteller det om dyktighet i forhold til å tilpasse seg testformatet.

Lorrie A. Shepard skriver om at lærerne forbereder elevene til testen. Hun skriver at ideelt sett så burde det ikke være noen spesiell ”teaching to the test”, men realistisk sett mener hun det kan forsvares med en begrenset praksis på dette området, spesielt for de yngste elevene slik at de skal bli kjent med oppgavetypene. Men hun mener vi trenger en debatt for å skille mellom legitim og illegitim testforberedelse. (Shepard, 2002)

Richard Elmore skriver at mennesker som blir bedt om å gjøre noe de ikke helt vet hvordan de skal gjøre, og som i tillegg blir straffet og belønnet på grunnlag av dette, blir flinke til å undergrave systemet. (Elmore, 2003) Det viser seg også at det er dokumenterte tilfeller fra USA der skolene prøver å ta noen snarveier for å bedre resultatene sine. For eksempel ved at det antatt flinkeste lærerne blir satt til å undervise i de fagene og på de trinnene der prøvene blir avholdt. (Hamilton & Stecher, 2002)

Et åpent spørsmål er selvfølgelig i hvilken grad erfaringer fra USA og andre land kan overføres til norske forhold. Jeg tror man skal være varsom her. Men i den grad vi får et system som etter hvert likner på det amerikanske, bør vi ha en del å lære av deres erfaringer. Jeg tror også erfaringer fra andre land er viktige å studere *før* vi her i Norge bestemmer oss for hvordan vårt system skal være. Det må være mulig å lære av andres feil! I det hele tatt er den stadige evalueringen viktig. Derfor er det både viktig og nødvendig at man allerede er i gang med å evaluere erfaringene med de nasjonale prøvene så langt. Her har tns-gallup og MMI levert viktige bidrag.

2.6 Undersøkelser fra tns-gallup og MMI

2.6.1 tns-gallup

- Rektorer og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004.***
- Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005.***

tns – gallup har på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, Utdanningsforbundet og Læringssenteret/Utdanningsdirektoratet gjennomført en kartlegging av læreres og skolelederes erfaringer med gjennomføringen av de nasjonale prøvene i grunnskolen i 2004.

Undersøkelsen ble gjennomført ved et spørreskjema som ble sendt et landsrepresentativt og tilfeldig utvalg på 576 grunnskoler. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2004. 85,4 % av lærere og rektorer som var forespurt returnerte skjemaene.

På dette tidspunktet var det ikke nasjonale prøver i matematikk for syvende klasse. Denne undersøkelsen omfatter prøver på fjerde trinn i lesing og matematikk og på tiende trinn i lesing, matematikk og engelsk.

Resultatene fra undersøkelsen kan oppsummeres som følger:

- De fleste rektorer og lærere er relativt godt fornøyde med informasjonsvirksomheten i forkant av prøvene.
- Prøvene er gjennomført i henhold til sentrale retningslinjer.

- Ansvarshavende lærer er skolert i forkant av prøven. Skoleringen synes generelt å ha fungert noe bedre for matematikk- enn for leseprøvene.
- Oppgaveformen er kjent for elevene, selv om mange ikke har øvd på denne typen oppgaver tidligere.
- Prøveresultatene gir ofte informasjon om hvor undervisningen bør styrkes. For matematikkprøvene på fjerde trinn sier ni av ti lærere at dette gjelder i ”noen” eller i ”stor” grad.
- Sju av ti lærere svarer at prøvene reflekterer sentrale mål i læreplanen, og at prøvene gir elevene anledning til å vise sine ferdigheter ”i svært stor grad” eller ”i noen grad.” For matematikkprøvene var andelen her enda høyere.
- Koding og vurdering utføres av lærerne selvstendig, eller i samarbeid etter eget initiativ.
- Kompetansebeskrivelsene er i noen grad relevante for undervisningen.
- Få elever og foresatte er negative til prøvene.
- Meningene er delte blant lærerne i forhold til hvorvidt skoleringen har gitt den nødvendige kompetanse for å vurdere prøvene.
- Mange lærere mener at prøvene er for vanskelige. Dette gjelder særlig for 4. trinn, og for leseprøven her.
- Leseprøvene i 4. klasse vurderes som lite egnet.
- Mange lærere mener at ting i selve prøven er uklare. Dette gjelder særlig for matematikk- og leseprøvene på 4. trinn.
- Skoleleder legger i begrenset grad til rette for lærersamarbeid om koding og vurdering av besvarelsene.
- Arbeidsplanene omfatter i liten utstrekning tid til skolering i de nasjonale prøvene.
- Halvparten av rektorene og lærerne på 4. trinn mener at prøvene gjennomføres på riktig klassetrinn.
- Om lag fire av ti lærere på 10. trinn mener prøvene bør gjennomføres tidligere, helst på 8.- eller 9. trinn.

(Ugland (tns-gallup), 2004)

Våren 2005 gjorde tns-gallup en ny undersøkelse, denne gangen for å se på gjennomføringen av de nasjonale prøvene i 2005. Det var Utdanningsforbundet som var oppdragsgiver, og undersøkelsen inngår som ledd i Utdanningsforbundets oppsummering av erfaringene med de nasjonale prøvene. Designet ligner ellers mye på undersøkelsen i

2004. Også denne gangen ble spørreskjemaet sendt i posten, og antall skoler som deltar er også omtrent det samme. De viktigste konklusjonene denne gangen er:

- De fleste rektorer og lærere er blitt skolert i vurdering av nasjonale prøver.
- Meningene er fortsatt delte i forhold til om skoleringen har gitt den nødvendige kompetansen for å vurdere prøvene.
- Samtlige lærere og halvparten av rektorene har fortsatt behov for kompetanseheving.
- 41,1 % av rektorene har ikke oppfattet lærernes behov for kompetanseheving.
- Prøvene ble gjennomført i henhold til de sentrale retningslinjene.
- Det er avsatt for lite tid til gjennomføringen av prøvene. I tillegg har det vært vanskelig å endre lærernes arbeidsplaner.
- Sammenliknet med i 2004 vurderer lærerne i år flere prøver på kortere tid.
- Over halvparten av rektorene mener at gjennomføringen av prøvene i stor grad har gått på bekostning av tid til undervisning.
- 1 av 5 lærere har ikke mottatt kompensasjon for merarbeidet de har hatt.
- Rektorene er ikke kompensert for merarbeidet de har hatt.
- Over halvparten av lærerne mener vanskelighetsgraden på prøvene står i passelig forhold til deres egen undervisning.
- Formen på oppgavene var kjent for de fleste.
- De fleste lærerne mener elevene fikk vist sine kunnskaper gjennom prøven.
- Over halvparten av lærerne mener prøvene i liten eller svært liten grad gir ny informasjon om elevenes kunnskaper og ferdigheter.
- Kompetansebeskrivelsene er i noen grad relevante for undervisningen.
- De fleste lærerne lar ikke sitt pedagogiske arbeid bli påvirket av prøveresultatene.
- De færreste skolene har felles rutiner for bruk av prøveresultatene.
- Det er en generell tendens til at lærere i de høyere klassetrinnene i mindre grad mener at prøveresultatene kan gi ny informasjon om elevenes kunnskaper og ferdigheter, eller informasjon om hva som bør styrkes i undervisningen ift den enkelte elev og ift klassen eller gruppa.
- Det er også en generell tendens til at lærerne på de høyere trinnene i mindre grad mener at kompetansebeskrivelsene som brukes i vurderingen av prøveresultatene er relevante for sin undervisning og i mindre grad mener at prøveresultatene vil påvirke deres pedagogiske praksis.
- De aller fleste rektorer og lærere er imot offentliggjøring av resultatene av de nasjonale prøvene på skolenivå.

(Wedde (tns-gallup), 2005)

På samme måte som i mitt materiale, er det her lærere og rektorer som direkte gir uttrykk for sine erfaringer med de nasjonale prøvene. Men i motsetning til de dataene jeg har samlet inn, dreier det seg her om et representativt utvalg av skoler. Antallet skoler som er representert er også betydelig større enn det jeg opererer med. Samlet utgjør undersøkelsene fra tns-gallup en stor kunnskapsbank som gir viktig innsikt om de nasjonale prøvene. Dette er innsikt jeg har kunnet støtte meg til i min studie, og som jeg kommer tilbake til i kapittel 5.

2.6.2 MMI

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har MMI Univero gjennomført en større undersøkelse om gjennomføringen av de nasjonale prøvene i 2005. Undersøkelsen omfatter noen av de samme problemstillingene som det jeg har arbeidet med, og danner derfor et interessant sammenlikningsgrunnlag for mitt materiale. En viktig forskjell er imidlertid at denne undersøkelsen stort sett handler om de nasjonale prøvene på generelt grunnlag, og det er vanskelig å skille ut hva som gjelder matematikkprøven for 7. klasse. Bare ett sted er det gjengitt spesifikke resultater for matematikkprøven for 7. klasse men der manes det spesielt til forsiktighet i konklusjonene på grunn av lite tallgrunnlag. (Kavli m. fl. (MMI), s. 17)

Rektorer, lærere og elever i 502 norske skoler ble invitert til å svare på et spørreskjema på papir. Alle elevene var fra 10. klasse eller grunnkurs på videregående. Representativiteten ble sikret ved et enkelt tilfeldig uttrekk av skolene som ble bedt om å delta, men alle skolene i utvalget var blant dem som ble trukket ut til ekstern vurdering av de nasjonale prøvene. (Kavli m. fl. (MMI), s.11)

Når lærerne i undersøkelsen skal vurdere kvaliteten på den informasjonen de har fått, mener 1/3 at kvaliteten var god, 1/3 sier den var dårlig, og 1/3 svarer at den var verken god eller dårlig. (Kavli m. fl. (MMI), s.12) Rapporten sier også at for matematikkens vedkommende, vurderte omtrent halvparten av lærerne prøvene som verken enkel eller vanskelig, mens den andre halvparten vurderte prøvene som meget/ganske vanskelig. (Kavli m. fl.(MMI), s. 17) Dessuten sier rapporten at 40 % av lærerne ga uttrykk for at de opplevde at prøvene ga rom for misforståelser. Her føyer rapporten til at "Lærerne som gjennomførte prøvene i lesing og matematikk synes i større grad enn andre at prøvene var uklare og ga rom for misforståelser" uten at det blir gitt noe tall for dette. (Kavli m. fl. (MMI), s. 18)

Rapporten sier at:

"40 % av lærerne mener elevene fikk vist bredden av sine grunnleggende ferdigheter gjennom den nasjonale prøven i matematikk. I følge lærerne i de andre fagene har ingen av de andre prøvene vært like egnet til å trekke ut elevenes ferdigheter som prøven i matematikk, med unntak av prøven i lesing." (Kavli m. fl. (MMI), s. 28)

En del av målsettingen med de nasjonale prøvene er at prøvene skal gi informasjon om den enkelte elev, men på side 45 i rapporten slås det fast at:

”Lærerne og rektorene er stort sett enige om at prøvene ikke gir informasjon om elevene som de ikke visste på forhånd.”(Kavli m. fl.(MMI), s. 45)

Og over halvparten mener at prøvene bare i noen grad gir informasjon om hva som bør styrkes i opplæringen. (Kavli m. fl. (MMI), s. 44) Flertallet av lærerne og rektorene mener at prøvene i liten grad vil komme til å påvirke skolens pedagogiske praksis. Men meningene er delte, og særlig lærerne i matematikk er skeptiske til dette. Rapporten konkluderer med:

”Oppsummert vil nok de nasjonale prøvene føre med seg noe endring i pedagogisk praksis i skolen. Skolenorge er ikke upåvirket av innføringen av de nasjonale prøvene i så måte. Men prøvenes påvirkning av pedagogisk praksis i skolen er foreløpig begrenset”. (Kavli m. fl. (MMI), s. 47)

Likevel påpeker forfatterne av rapporten at det ligger en fare her:

”Dersom skolene i for stor grad justerer sin undervisning for å skåre godt på de nasjonale prøvene, vil det være uheldig med tanke på prøvenes formål. En for stor tilpasning av undervisningen til de nasjonale prøvene vil over tid svekke prøvenes forklaringskraft i målingen av elevenes ferdigheter.” (Kavli m. fl. (MMI), s. 52)

Det viser seg at lærerne i matematikk er de som har hatt størst utbytte av skoleringen. Omtrent 8 av 10 svarer meget/ganske stor grad her. Men fokuset i skoleringen har vært på prøvenes innhold, og ikke så mye på den faglige oppfølgingen av elevene i etterkant. (Kavli m. fl.(MMI), s.33)

På dette området konkluderer rapporten med at:

”For elevenes del må graden av tilbakemelding styrkes og eventuelt formen på tilbakemeldingen endres, dersom det er et mål at de nasjonale prøvene skal kunne vise elevene hvordan de kan bli bedre i faget.” (Kavli m. fl.(MMI), s 43)

Rapporten sier at ”Normalen er at det ikke har vært noe utstrakt samarbeid mellom lærerne i vurderingen av prøvene.” (Kavli m. fl.(MMI), s. 42)

Denne rapporten sammen med rapportene fra tns-gallup vil sannsynligvis bli studert nøye blant skolelederne, for intensjonen med å innføre prøver og å evaluere disse, er jo at det skal skje en forandring til det bedre i den organisasjonen som skolen er, og gjennomføringen av forandringen er langt på vei et anliggende for ledelsen.

2.7 Litt organisasjons- og ledelsesteori.

Når Jeg skal betrakte de nasjonale prøvene, synes jeg det kan være nyttig å bruke noen teorier fra organisasjons- og ledelsesteori. Busch og Vanebo skriver at det er to forhold som spesielt særpreger en organisasjon:

1. Den består av en gruppe mennesker som i fellesskap arbeider mot spesifikke mål.
2. Aktiviteten i organisasjonen preges av en relativt høy grad av formalisering.

(Busch og Vanebo, 2003, s. 15) Ut fra dette er det klart at det er høyst relevant å betrakte en skole som en organisasjon.

Busch og Vanebo skriver i sin bok:

” Rørvik (1998) har påvist at organisasjoner for å skaffe seg legitimitet også vil gjøre anstrengelser for å få til forandring, forbedring og fornying. Gjennomføring av synlige forandringer vil symbolisere handlekraft”. (Busch og Vanebo, 2003 s.389)

Organisasjonsteorien kan også fortelle oss at det er normalt et det er motstand mot endringer i organisasjoner. Den består i en slags indre logikk som vil ta vare på rutiner og som vanskeliggjør omstilling og utvikling. (Busch og Vanebo, s. 395) Busch og Vanebo viser også til Ingvar Jacobsen som peker på ti grunner til at endringer blir møtt med motstand. Jeg velger å gjengi disse grunnene her:

1. Frykt for det ukjente. Det å stå overfor noe ukjent gjør at den enkelte aktør stiller seg spørsmålet: Hva vil skje med meg?
2. Brudd på den psykologiske kontrakten. Den psykologiske kontrakten bygger på historisk erfaring, og mange vil reagere med motstand når en slik erfaring plutselig skal endres.
3. Tap av identitet.
4. Den symbolske orden endres. Organisasjoner er symbolske ordener, og ledelse, ansatte og andre interessenter tolker mening inn i en organisasjons symboler.
5. Maktforhold endres.
6. Krav om nyinvesteringer.
7. Omorganisering krever dobbeltarbeid. Dette vil øke arbeidspresset i endringsfasen.
8. Det sosiale miljøet forandres.
9. Utsikter til personlig tap. Det er alltid en risiko for at enkelte personer vil miste jobben, få mindre status eller på andre måter lide personlig tap.

10. Interessentene krever stabilitet. Det kan finnes interesser som ikke seg det som fordelaktig å gjennomføre forandringer.

(Busch og Vanebo, 2003, s. 396-397)

Innenfor humanistiske endringsstrategier legger man stor vekt på medvirkning, refleksjon og læring. Dette er derfor strategier som vil være naturlig å bruke i skolesamfunnet der de fleste medarbeiderne er høyt utdannet og er vant til en viss autonomi. Kurt Lewin var en av grunnleggerne av den delen av humanistiske endringsstrategier som går under navnet organisasjonsutvikling. Kurt Lewin fastslo at en organisasjon har et magnetfelt bestående av fremmende og bremsende krefter som blir aktivert i forbindelse med organisasjonsendringer. Han har laget en tretrinnsmodell for organisasjonsendring: Opptining, forandring og gjenfrysing ("unfreeze-change-refreeze") Modellen kan illustreres slik:



(Busch og Vanebo, 2003, s. 393)

Ideen er at man først må redusere de bindingene som stabiliserer situasjonen. Det må legges et grunnlag for læring. Når denne fasen er over, vil medarbeiderne ha større grunnlag for å gjennomgå mer grundige læringsprosesser. Disse prosessene bør også inkludere utprøving og justering av ny atferd. Etter denne fasen bør det skje en gjenfrysing – situasjonen bør stabiliseres slik at personene ikke "faller tilbake til gamle uvaner" (Busch og Vanebo, s. 392) I Kapittel 5 kommer jeg tilbake til hvordan disse teoriene kan bidra til å øke forståelsen av hvilken innflytelse de nasjonale prøvene har og vil få i skolen.

2.8 Nasjonale prøver på prøve – og på ny prøve.

”Nasjonale prøver på prøve” og ”Nasjonale prøver på ny prøve” er to rapporter som er utarbeidet med basis i miljøet ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved universitetet i Oslo under ledelse av professor Svein Lie. Formålet med begge rapportene er å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater fra nasjonale prøver. Den første rapporten omhandler prøvene i 2004, mens den andre omhandler prøvene i 2005. Rapportene behandler prøvene ut fra et testteoretisk ståsted. De omhandler først og fremst spørsmål som har med validitet og reliabilitet å gjøre. (Disse begrepene forklarer jeg nærmere i avsnitt 3.6) I forhold til mitt fokus, gir den første rapporten informasjon av mer generell karakter. Den har jeg allerede omtalt i avsnitt 2.3.2. fordi den spilte en viktig rolle i utforming av rammeverket for matematikkprøven i 2005. Den andre rapporten fokuserer på mye av de samme problemstillingene som denne studien. For å få et riktig bilde av rapportene, bør de selvfølgelig leses i sin helhet, men siden jeg til en viss grad vil bruke rapporten som sammenlikningsgrunnlag, vil jeg her gjengi noen av konklusjonene i den siste rapporten:

Forfatterne av rapporten er skeptiske til ideen om å rapportere flere kompetanser. ”For øvrig tror vi at kompetansebetegnelse er for kompliserte til å formidle pedagogisk mening”, sier de. (Lie m. fl. 2005, s. 18 og s. 129) Og:

”Spesielt vil vi kritisere bruk av regneark som gir grafikk og ”profiler” basert på prosent riktige svar. Antall riktige svar avhenger av oppgavens vanskegrad og kan ikke i seg selv gi meningsfull informasjon om sterke og svake sider hos enkelt elever eller klasser. Her har man trolig kommet i skade for å gi informasjon til lærere, elever og foreldre som kan være direkte misvisende.” (Lie m. fl. 2005, s. 21)

De påpeker også at: ”Vår analyse av samsvaret mellom de tre skalaene viser for det første at det ikke synes å være mange nok oppgaver til at tre skalaer får høy nok reliabilitet. Videre viser det seg at de to skalaene RTK og APM nesten ikke lar seg skille, og derfor med fordel kan slås sammen” (Lie m. fl. 2005, s. 18)

Men ellers gir de i hovedsak den nasjonale prøvene i matematikk for syvende klasse god karakter:

- ”Høy innholdsvaliditet i forhold til L97 anser vi som en stor styrke ved denne prøven” (s. 124)
- ”Prøven som helhet har en god spredning og skiller godt mellom sterke og svake elever.” (s. 124)

- ”I tillegg er mange av oppgavene svært gode i et diagnostisk perspektiv, idet de på en fin måte måler elevers grunnleggende forståelse og avdekker typiske misoppfatninger. (s. 16)

Ut fra resultatene sier forskerne at matematikkprøven for syvende klasse sannsynligvis har vært mye vanskeligere enn elevene har vært vant med (s.24)

Om rettingen av prøvene sier rapporten at det er stort samsvar i hvordan ulike sensorer vurderer prøvene, men at de interne vurdererne gjennomgående er noe mildere i sin poenggiving enn de eksterne. Forskjellen er imidlertid ikke stor. (s. 127-128).

Jeg synes det har vært interessant å legge merke til hvor stor oppmerksomhet disse rapportene har fått. Rapportene er fulle av tall og statistiske utregninger og begreper som vanligvis blir ansett for å være relativt vanskelig tilgjengelig. Likevel vises det ofte til disse rapportene. Jeg tror det har to årsaker: For det første virker utregninger og tallmateriale alltid imponerende. For det andre er rapportene relativt kritiske til de nasjonale prøvene, og folk som selv er kritiske til prøvene, finner argumenter her. Selv synes jeg det er gjort et imponerende testteoretisk arbeid i rapportene, og jeg er ikke i tvil om riktigheten av resultatene. Det jeg er mer i tvil om, er hvor stor vekt det er rimelig å legge på reliabilitet for de nasjonale prøvene. I Sverige har de også nasjonale prøver, men der legger man ikke vekt på reliabilitet når man vurderer kvaliteten på de nasjonale prøvene. (Nyström, 2004). Dette henger kanskje sammen med at man i Sverige ikke offentliggjør resultater fra de nasjonale prøvene. Jeg har også vært med å lage eksamensoppgaver i matematikk, og da har reliabilitet aldri vært noe tema for drøftingene.

3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE.

3.1 Valg av metode.

Siden fokus i studien er lærernes oppfatninger og erfaringer, var det nødvendig å ta kontakt med matematikklærere for å spørre dem. I forbindelse med gjennomføringen av de nasjonale prøvene ble noen lærere bedt om å besvare et spørreskjema. Dette gir en del data. Dessuten har Utdanningsforbundet i samarbeid med tns-gallup og MMI på oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomført spørreundersøkelser. Siden det altså foreligger en del data fra spørreundersøkelser, valgte jeg å foreta en i hovedsak kvalitativ undersøkelse der jeg intervjuer lærere og rektorer på noen skoler. Målet var å gå mer i dybden. Robert Yin sier innledningsvis i sin bok "Case Study Research, Design and Methods" at case-studier er å foretrekke når forskningsspørsmålene er av typen "hvordan" eller "hvorfor" (Yin, 1994, s. 1)

Dette er på mange måter et risikabelt design fordi det gjør meg selv til det viktigste instrument for både innsamling av og tolking av data. Robert Yin fremhever derfor i sin bok viktigheten av å forberede seg. Jeg har i forkant av undersøkelsen forberedt meg ved å: Følge metodekurs ved Universitetet i Oslo, arbeide grundig med intervjuguidene og fått tilbakemeldninger på dem fra veilederne mine, prøvd ut intervjuguidene og intervjumetodikken ved å prøveintervjue kolleger. Ary m.fl. viser i sin bok (Ary, m.fl, 2002, s.424) til kolleger (Lincon og Guba) som fremhever at siden kvalitativ forskning studerer menneskelige erfaringer og situasjoner, trengs et instrument som er fleksibelt nok til å fange opp kompleksiteten i menneskelig erfaring, og bare et menneskelig instrument er i stand til å klare den oppgaven. Men dette designet har også fortrinn: Et spørreskjema gir egentlig bare svar på det man spør om, og gir bare i begrenset grad innsikt i hvorfor de man spør svarer som de gjør. I et intervju har man anledning til å gå mye mer i dybden. Metoden som ble valgt, var halvstrukturert intervju. Steinar Kvale definerer det halvstrukturete livsverden-intervjuet som:

"et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene." (Kvale, 1997, s. 21)

Jeg har på forhånd utarbeidet en "intervjuguide" for intervjuene, men denne ble ikke fulgt slavisk. Designet har vært fleksibelt og interaktivt på den måten at når et intervju har gitt et resultat som jeg ikke hadde forutsett, så har jeg fulgt opp dette i de resterende intervjuene. Et eksempel på dette er at "Arne" fortalte at han hadde blitt oppfordret av kursholderen om å ta kopi av årets prøve for å kunne bruke det som trening neste år. Jeg trodde på forhånd at

prøvene skulle behandles konfidensielt fordi at noen av oppgavene skulle være gjennomgående fra år til år. Derfor fulgte jeg opp dette for å finne ut hvordan det ble praktisert andre steder. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og siden transkribert.

3.2 Valg av deltakere i undersøkelsen.

Seks skoler er med i undersøkelsen min. Det vil si at å snakke om representativt utvalg blir meningsløst. Jeg har prøvd å bruke det som Ary m.fl. kaller for "Maximum variation sampling" (Ary m.fl, 2002, s. 429), det vil si at jeg har etterstrebet forskjellighet blant de skolene som skulle delta. Derfor har jeg besøkt en skole på Sørlandet, en på Vestlandet, to i Oslo, en i Drammen og en skole i en middels stor kommune på Østlandet. Skolene har fått et brev stilet til rektor fra universitetet med forespørsel om å delta. For tre av skolene gjaldt forespørselen intervju med skolens rektor og med den eller de lærerne som underviste i matematikk på syvende trinn, på to skoler intervjuet jeg bare lærere, og på den sjette skolen intervjuet jeg bare elever. To andre skoler ble bedt om å delta, men svarte nei til henvendelsen. Når denne fremgangsmåten ble valgt, hadde jeg i utgangspunktet ingen kontroll med om lærerne var ulike. Det viste seg imidlertid at det var stor spredning blant de lærerne som ble intervjuet. Aldersmessig spanner de fra en som er helt nyutdannet til en som nok snart begynner å se fram til pensjonstilværelsen. Til sammen har jeg intervjuet tre rektorer og åtte lærere i tillegg til en gruppe elever. Blant lærerne er det fem kvinner og tre menn. Blant rektorene er det en kvinne og to menn. Utdanningsmessig er det også variasjon blant lærerne. De fleste har lærerhøgskole som grunnutdanning, men to er universitets-/høgskoleutdannet, og en er førskolelærer. Bare en av lærerne har så mye som 20 vekttall utdanning i matematikk. En av lærerne har fremmedkulturell bakgrunn.

Alle elevene som er blitt intervjuet går i samme klasse.

Jeg hadde bare vært innenfor dørene på en av skolene tidligere, så jeg kom som en fremmed. Av de som ble intervjuet, var det bare en person, en av rektorene, jeg kjente fra tidligere. I utvalg av skoler tok jeg også praktiske hensyn idet jeg valgte skoler på Sør- og Vestlandet der jeg hadde kjente i nærheten som jeg kunne overnatte hos.

3.3 Gjennomføringen av intervjuene.

Cirka en uke etter at skolene hadde fått brev med forespørsel, tok jeg kontakt med skolene for å spørre om de ville delta, og for å avtale nærmere tid for intervjuene. Da jeg kom rundt på skolene, merket jeg nok at lærerne i varierende grad selv hadde vært med på å ta avgjørelsen om at skolen skulle være med på dette. En skole ba meg ta direkte kontakt med lærerne, mens jeg på en annen skole ble ønsket velkommen på en gitt dag, men da jeg kom til avtalt tid, viste det seg at de aktuelle lærerne ikke var blitt informert. Likevel brukte de tid på meg.

Alle rektorene og de fleste av lærerne ble intervjuet alene, men ved en skole ba lærerne om å bli intervjuet sammen, så da ble det slik. Elevene ble intervjuet to og tre sammen. Der jeg skulle ha to intervjuer med samme person, gjorde jeg avtale direkte med vedkommende etter det første intervjuet.

Jeg synes jeg fikk en veldig hyggelig mottakelse på alle skolene. På to av skolene var jeg en hel dag, og fikk observere hvordan de jeg hadde intervjuet underviste. På de resterende skolene hadde jeg dessverre ikke tid til dette, men kaffe har jeg drukket på alle skolene. Intervjuene skjedde ute på skolene, som regel på et kontor eller et konferanserom. Jeg prøvde å holde en uformell tone. Kaffekoppene stod på bordet under de fleste intervjuene. Alle som ble intervjuet ble lovet anonymitet, men de ble også gjort oppmerksom på at det var et relativt lite antall skoler som deltok, slik at de som vet hvilke skoler som deltar kanskje vil kunne gjennomskue hvem som har sagt hva. Jeg la dessuten vekt på å stille spørsmål på en slik måte at ikke enkeltpersoner skulle bli satt i dårlig lys.

Jeg opplevde nok at jeg kommuniserte bedre med noen intervjupersoner enn andre, men inntrykket mitt er at alle svarte ærlig og etter beste evne på spørsmålene mine. På to områder merket jeg imidlertid at noen ble litt reserverte. Det ene var når de ble spurt om hvordan ledelsen tok sitt ansvar, det andre var dersom de ble spurt om ting der de følte at de selv kom faglig til kort (F. eks. om de hadde hørt om de matematiske kompetansene før). Disse områdene var jeg varsom med å forfølge videre.

Målet mitt har hele tiden vært å få tak i hva den som blir intervjuet tenker og opplever. Derfor har jeg latt folk snakke relativt fritt, og jeg har ofte stilt oppfølgende spørsmål av typen ”mener du...?” og ”betyr det at...?” slik at jeg til en viss grad tolket intervjuet mens det pågikk slik Steinar Kvale anbefaler. (Kvale, 1997)

Noen av lærerne syntes det var ubehagelig at alt de sa skulle tas opp på bånd, og ga uttrykk for at de nok ville ha snakket friere dersom ikke mikrofonen hadde vært der. Elevene derimot syntes det var ”kult” med mikrofonen, og noen ga uttrykk for at det ikke var så farlig om de måtte ha vært igjen på skolen etter skoletid for å bli intervjuet.

Rektorene og elevene ble intervjuet en gang, mens de fleste lærerne ble intervjuet to ganger, en gang før den nasjonale prøven i matematikk ble gjennomført ved skolen og en gang etter. Unntaket her er skole E. Da jeg kom tilbake for å intervju lærerne etter at de hadde avholdt prøven, viste det seg at en av dem jeg hadde intervjuet ikke hadde vært involvert i rettingen av matematikkprøvene, så da hadde ikke hun så mye å bidra med i forhold til det jeg var ute etter, men jeg fikk snakke med en annen lærer i stedet.

Første gangen jeg intervjuet lærerne hadde jeg med etappemålene for syvende klasse. Før jeg ba lærerne om å uttale seg om dem, slo jeg av kassettspilleren og ga lærerne litt tid til å sette seg inn i dem. I noen tilfeller utnyttet vi dette til å ta en litt lengre pause. Da jeg intervjuet lærerne etter at de hadde gjennomført prøven, hadde jeg med et eksemplar av prøven som vi hadde foran oss og satt og bladde i under samtalen.

3.4 Transkribering av intervjuene.

Etter at intervjuene var holdt og festet til tape, begynte det møysommelige arbeidet med å skrive ned det som ble sagt ord for ord. Her går mye informasjon tapt fordi ikke all kommunikasjon er verbal. Alle stemninger, all mimikk og alle tonefall ble borte i denne prosessen. Dessuten hadde jeg ganske mange dialekter å forholde meg til. Jeg opplevde at folk fra ulike deler av landet uttrykker seg forskjellig og utelater forskjellige stavelser når de snakker. Dette skapte en del hodebry for meg, og førte til en del tilbakespoling av kassetter. Spesielt er det en dame med trøndelagsdialekt som jeg håper ikke vil føle seg feilsitert. Men jeg føler meg trygg på at om et ord her og der skulle være feil, så har jeg fått med meningen. Ved en av skolene jeg besøkte er det nynorsk som er skrift- og talespråket. Som utflyttet sørlending vet jeg dessuten at ikke alle dialektuttrykk er like lett å forstå for alle. Derfor valgte jeg å transkribere alle intervjuene til det jeg oppfatter som vanlig bokmål samtidig som jeg la meg nær opptil den ordbruken som den jeg intervjuet hadde. Dette har også med

anonymiteten å gjøre. Dersom jeg siterer uttalelser, bør de være i en form som ikke umiddelbart forteller hvilken dialekt informanten snakker.

Selv har jeg transkribert ti intervjuer. Fordi jeg har fått midler gjennom ASAP-prosjektet (Achieving School Accountability in Practice, finansiert av Norges Forskningsråd der min kontaktperson har vært førsteamanuensis Eyvind Elstad ved Universitetet i Oslo) har jeg kunnet betale noen ungdommer for å skrive resten. Disse har blitt instruert av meg på forhånd.

Uansett hvem som i utgangspunktet har skrevet intervjuet har jeg alltid gått gjennom det minst en gang til for å rette opp eventuelle misforståelser. Jeg erfarte nemlig at ting noen ganger høres annerledes ut når man hører det i sammenheng. Noen ganger har det til tross for mye frem- og tilbakespoling rett og slett vært umulig for meg å oppfatte hvilket ord den som blir intervjuet har brukt. Da har jeg valgt å skrive to eller tre spørsmålsteget der dette ordet skulle stått. Båndene der jeg har tatt opp intervjuene og transkriberingene av disse er konfidensielle.

3.5 Rapportering og tolkning av intervjuene.

Når jeg rapporterer intervjuene, lærer jeg av den modellen som Berit Bungum brukte i sin doktoravhandling (Bungum, 2003): Jeg kaller skolene for A, B, C, D, og E. Lærerne og rektorene som har blitt intervjuet får et pseudonym som begynner med den samme bokstaven slik at Anders og Arne begge arbeider på skole A. Der jeg har intervjuet rektor, lar jeg rektor komme først i alfabetet. Arne har blitt intervjuet to ganger. Da kaller jeg intervjuene Arne 1 og Arne 2, der Arne 1 er det intervjuet som er gjennomført før prøva er avholdt og Arne 2 er det intervjuet som er gjennomført etter at prøva er avholdt. På skole B intervjuet jeg to lærere sammen. For enkelthets skyld refererer jeg til disse intervjuene som B&B 1 og B&B 2.

Når jeg bruker sitater, hender det at jeg ikke refererer hele setningen eller sammenhengen som er blitt sagt. For å markere dette, har jeg satt noen prikker for å markere at her er det mer.

Ideelt sett burde kanskje "resultatene" fra intervjuene bli rapportert objektivt før jeg begynner å tolke materialet. Med den metoden jeg har valgt og med de store mengdene med data jeg har, mener jeg imidlertid at dette er umulig. Med en gang jeg trekker ut noe fra et intervju og

utelater noe annet, har jeg jo foretatt en tolkning. Jeg velger derfor å ikke skille mellom rapportering og tolkning. Dessverre er selve intervjuene konfidensielle, og bare de som har tilgang til hele materialet mitt, vil ha noen glede av henvisningene. De som ønsker fullstendig innsikt i alt som ble sagt, må derfor søke om å få tilgang til selve råmaterialet mitt.

3.6 Validitet, reliabilitet – troverdighet.

Validitet handler om i hvilken grad et måleinstrument, f. eks. en prøve måler det det gir seg ut for å måle. Fokuset i senere syn på validitet ligger ikke på instrumentet selv, men på tolkningen av skårene man får ut av instrumentet. (Yin m. fl. 1994, s. 242)

Validitetsvurdeinger inneholder spørsmål om hensiktsmessigheten av testinnholdet, hvor adekvate kriteriene er, teorien bak testinnholdet osv. (Yin m. fl, s. 267)

Reliabilitet er et uttrykk for hvor godt et instrument måler det det måler. (Yin m. fl. 1994, s. 249) Reliabilitet kan undersøkes direkte fra test-data, og det finnes ulike måter å regne det ut på. For eksempel kan man dele testen i to likeverdige deler og undersøke hvordan skårene er på de to halvdelene.

Innenfor kvalitativ forskning er man ofte tilbakeholden med å bruke ordene validitet og reliabilitet fordi disse begrepene ofte knyttes til utregninger av ulike typer koeffisienter basert på kvantitative data. Man foretrekker derfor ofte å snakke om troverdighet.

Litteraturen anbefaler ofte triangulering for å oppnå bedre troverdighet i kvalitative undersøkelser. (Se f.eks Ary m.fl. 2002, eller Robson, 2002). Tanken bak triangulering er at forskningen ikke skal hvile på en person eller en metode. For å unngå dette har jeg:

- Fått veiledning i utarbeidelsen av intervjuguidene.
- Levert tapen med det første intervjuet til en av veilederne mine sammen med transkriberingen og fått tilbakemelding på dette.
- Latt andre transkribere noen av intervjuene for deretter å gå gjennom selv for å se at jeg ville skrevet det samme.
- Hele tiden hatt i bakhodet at noen av dem jeg har intervjuet har bedt om å få et eksemplar av oppgaven. De bør kjenne seg igjen.

Robert Yin sier at : “Thus any finding or conclusion in a case-study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information”. (Yin, 1994,

s. 92) I og med at min studie er det han kaller en multiple-case study, har jeg flere informanter. Dessuten har jeg selv utført intervjuene og i noen tilfeller tilbrakt hele dagen som observatør på skolen. David Silverman sier at det som skjer ute i feltet mens man prøver å samle data er i seg selv en kilde til data. (Silverman, 2002, s. 35)

David Silverman maner imidlertid til forsiktighet i forhold til troen på multiple metoder. (Silverman, 2002, s.99). Han sier at multiple metoder ofte blir brukt i et misforstått håp om å kunne avdekke "hele bildet". Men å kunne tegne et fullstendig bilde av virkeligheten er en illusjon i samfunnsfaglig forskning.

Jeg ber derfor om at man husker på at dataene mine er samlet inn i en gitt kontekst. De som blir intervjuet, vet på forhånd litt om hva vi skal snakke om, men møter ikke egentlig foreberedt til intervjuene. Man kan derfor ikke forvente at uttalelsene skal være konsistente. Vi mennesker er nå en gang komplekse og mangesidige, og det er nettopp noe av det jeg har forsøkt å fange opp.

4. PRESENTASJON AV EMPIRI.

4.1 Hvordan ser rektorer, lærere og elever på de nasjonale prøvene som fenomen?

4.1.1 Innledende betraktninger.

I dette avsnittet har jeg en intensjon om å skrive om hva slags holdninger lærerne har til de nasjonale prøvene i matematikk. Det er to aspekter jeg finner spesielt interessante:

1. Hvor befinner lærerne seg på en positiv – negativ – akse i sine holdninger til de nasjonale prøvene?
2. Synes lærerne prøvene er viktige, eller sagt på en annen måte: Har prøvene injurierende kraft?

Denne studien handler i det alt vesentlige om de nasjonale prøvene i matematikk for syvende klasse. Når jeg skal undersøke holdninger, finner jeg det imidlertid usannsynlig at holdningene til disse prøvene blir dannet uavhengig av de øvrige nasjonale prøvene. I dette avsnittet tar jeg derfor også hensyn til det intervjupersonen sier om nasjonale prøver i andre fag og på andre trinn enn det som er hovedfokus for min studie.

Bakteppet mitt for å se på denne problemstillingen er situasjonen på min egen arbeidsplass som er yrkesfaglige studieretninger på videregående skole. Her observerer jeg at verken lærere eller elever tar prøvene særlig alvorlig. Det heter seg at prøvene skal være til hjelp for elevenes videre utvikling. Men for matematikkprøvens vedkommende så ble prøven avholdt 15. april med frist for retting 13.juni. Hovedtyngden av våre elever avslutter sin matematikkopplæring med grunnkurs. Det betyr i praksis at det er for sent å veilede dem. Ei heller føler lærerne noe slags ansvarsforhold i forhold til resultatet. Dette kommer av at prøvene ikke måler måloppnåelse i forhold til det pensumet vi arbeider med, men heller hvilken kompetanse elevene har oppnådd etter 9 – 10 år med matematikkundervisning. Det er eksamen som gir oss en målestokk på hvordan andre vurderer læringsresultatene. Så på min arbeidsplass har vi opplevd den nasjonale prøven i matematikk som et fremmedelement som vi egentlig ikke har noen nytte av. Prøvene har derfor ikke i nevneverdig grad vært med på å prege undervisningen.

Noe av det jeg skriver om i avsnitt 4.1 vil også komme igjen i senere avsnitt. Dette kommer av at holdninger er avhengig av mange ting. Derfor er alle sider ved de nasjonale prøvene

interessante når man snakker om holdninger. I de senere avsnittene vil jeg gå mer i dybden på enkelte områder.

I dette avsnittet møter leseren lærerne og skolene for første gang. Derfor tar jeg her også med en kort presentasjon av de som blir intervjuet.

4.1.2 Hva sier rektorer, lærere og elever om sitt syn på de nasjonale prøvene i matematikk?

ANDERS.

Anders er rektor på skole A. Han er opptatt av at skolen ledes av et lederteam selv om han som øverste leder selvsagt har et overordnet ansvar. Sin egen rolle ser han dels som en som skal fange opp nasjonale og kommunale føringer og implementere dem i skolen, dels å ta seg av skolens "indre liv". (Anders, s.1) Han er også opptatt av at alle på skolen må gjøre sin del av jobben. "Om det er vaskepersonalet mitt, eller om det er lærerne, så har vi en viktig funksjon i forhold til det å legge til rette for et best mulig læringsresultat," sier han. (Anders, s.2)

Jeg opplever Anders som litt delt i forhold til at man kan måle kvaliteten i undervisningen ved hjelp av prøver. Han avviser at kvalitet er det samme som at alle skal ligge på "fem i lesing", (Anders, s.8) men han er samtidig opptatt av at skolen hans ikke skal ligge under gjennomsnittet. (Anders, s.7) Han sier også at norsk skole har vært for privatpraktiserende og for overlatt til seg selv, så kanskje vi ikke har hatt vondt av fokus på resultater. (Anders, s.6) Men han stiller seg spørsmål om hvem som egentlig har nytte av det. Han poengterer også at når han ønsker at elevene skal få maksimalt utbytte, er det for elevenes egen skyld, ikke for at utdanningsministeren eller skoledirektøren skal ha noe å sole seg i. (Anders, s.8)

Anders forteller også at han merker at prøvene stresser lærerne, (Anders, s.7) og uttrykker bekymring for hva økt fokus på resultater og prøver kan føre til. (Anders, s. 13)

ARNE

Arne arbeider på skole A. Jeg intervjuet Arne to ganger. Den første gangen var jeg på skolen hele dagen og fikk være med som observatør i timene. Ved siden av å være lærer, er Arne også undervisningsinspektør i halv stilling og han har erfaring som øvingslærer. Han gir uttrykk for at han synes den muntlige delen av matematikkfaget er viktig. ".. og jeg mener at

elevene skal ha en forståelse av dette, og de har ikke forståelse før de kan uttrykke seg selv”, sier han. (Arne 1, s. 5) Videre har han tro på stadige repetisjoner. Han er opptatt av å bygge opp elevenes selvtillit og å skape aksept for at ikke alle er like gode i alt. ”Min pedagogikk er å jobbe med det elevene er flinke til. Da blir de faktisk mye flinkere til det de ikke er flinke til”, sier han (Arne 1, s.13)

Før gjennomføringen av den nasjonale prøven i matematikk ga han uttrykk for en svært positiv innstilling til prøvene. ”Jeg gleder meg vanvittig til de kommer”, sier han (Arne 1, s.6)

Arne ønsker først og fremst en nasjonal standard velkommen,(Arne 1, s. 8) og han opplever også dette som noe av hensikten med prøvene. (Arne 1, s. 11) Han mener også at det er bra at det blir satt mer fokus på resultater i skolen. (Arne 1, s. 12) Han ser prøvene som et hjelpemiddel som kan hjelpe skolene og lærerne til å justere sin metodikk og hva man skal rette inn fokus på. (Arne 1, s. 19) Arne opplever de nasjonale prøvene som et styringsdokument, noe han ser behov for fordi han opplever læreplanen som ”alt for diffus”. (Arne 1, s. 6) Han innser at det ikke bare er elevene som er på prøve, men sier at han gleder seg til å få svar på om han er på rett spor. (Arne 1, s. 19).

Ut fra dette er det ikke overraskende at Arne tillegger prøvene vekt, og at han bruker en del tid på å forberede elevene til prøven. ”Jeg må sørge for at mine elever er så godt rustet som mulig, tenker jeg”. (Arne 1, s. 3)

Likevel vil han ikke på forhånd love at han aksepterer prøveresultatene. Han peker på at prøvene ikke er ferdig utprøvd, og snur det hele på hodet ved å si til elevene at det er faktisk de som skal prøve dem som har laget prøven. (Arne 2, s. 5) Han åpner også for at hvis resultatet ikke blir som forventet, så er det kanskje prøvene som er feil. (Arne 1, s. 6) Han påpeker videre at det er viktig hvordan prøvene er utformet. Han peker på at lesesvake elever mister mye av matematikken i en prøve dersom det er for mye lesing fordi de bruker all energi på å kode skriften. (Arne 1, s. 20) Dessuten er han redd for at det skal bli brukt ord som elevene ikke forstår, og som gjør at de ikke får vist det de kan (Arne 1, s. 17). Dette kommer han tilbake til etter at prøva er gjennomført. Da peker han på at elevene er vant til å bruke ordet ”regnestykke” i stedet for ”regneuttrykk” som det står i prøven. ”Og det er jo ikke det vi skal teste, fremmedord?”(Arne 2, s. 3)

Arne er svært bekymret for hvordan prøven kommer til å slå ut overfor de svakeste elevene. Dette er noe han kommer tilbake til flere ganger i løpet av intervjuet. ”Hva med dem som bare får bekreftelse på at de er noen null?” spør han (Arne 1, s. 6). Han forteller at en elev i fjerde klasse året før hadde uttalt at den dagen de hadde nasjonal prøve i matematikk var den verste dagen i hele hans liv. (Arne 1, s. 6) Han forteller også om at noen elever begynte å gråte på årets nasjonale prøver, men at dette ikke gjaldt matematikk. (Arne 2, s. 8)

Arne er redd for at prøven skal gi noen elever ”en trøkk” som de husker resten av livet, og at elevene skal få et ”stempel”. (Arne 1, s.7) ”De nasjonale prøvene skal ikke få lov å ødelegge den selvtilliten jeg har klart å bygge opp nå i løpet av tre år”, sier han (Arne 1, s. 6). Ellers mener Arne at elevene tok prøvene alvorlig og gjorde sitt beste. (Arne 2, s. 23)

Arne håper ikke at offentliggjøringen av resultater vil bli brukt til å sette skoler opp mot hverandre, for dette kan føre til at vi får A-skoler og B-skoler. Dette kan være urettferdig fordi en skole kan ha noen trinn med veldig svake elever. (Arne 1, s. 12) Han tror at folk kommer til å se på resultatene fra prøvene som et slags barometer over gode og dårlige skoler, men tror faktisk ikke dette er departementets hensikt. (Arne 1, s. 13)

Arne går fra å være svært entusiastisk i det første intervjuet jeg hadde med ham til å bli overveiende negativ i det andre intervjuet. Fra å si at han gledet seg til prøvene, uttaler han nå at: ”Jeg var verken veldig positiv eller veldig negativ. Liksom: Okay, kommer det, så kommer det, så får jeg ta det for det det er, og så får vi se om jeg får noe igjen for det.” (Arne 2, s. 26)

Når jeg spør om de ulike matematiske kompetansene kan være til hjelp for hans videre undervisning, svarer han: ”Absolutt ikke” (Arne 2, s. 17) Han sier også at det han får ut av kompetanseprofilene ikke har noen verdi for ham. (Arne 2, s. 6) Han sier at han visste mer om elevenes behov for tilpasset opplæring etter den forrige M-prøven enn etter den nasjonale prøven i matematikk. Når jeg spør om det er noen områder der gjennomføringen av disse prøvene har hevet hans kompetanse, svarer han: ”Nei. Absolutt ikke”(Arne 2, s.25)

Etter at prøvene er gjennomført, uttrykker han seg svært skeptisk til ressursbruken. ”.. men når vi ser hva vi trenger penger til. Også blir de brukt til dette”, sier han. (Arne 2, s. 12) ”Når jeg tenker på hvor mye dette koster, så skammer jeg meg rett og slett”.

Når jeg spør om hva som er de viktigste erfaringene han har gjort gjennom arbeidet med nasjonale prøver i matematikk, svarer han at ”Det er at dette koster for mye til å få null igjen”.

(Arne 2, s. 26) Dersom han hadde fått bestemme, hadde det blitt pause i de nasjonale prøvene neste skoleår. (Arne 2, s.31)

Sett på bakgrunn av at Arne stort sett er fornøyd med selve prøven, og at elevene hans gjorde det godt, kan dette stemningsskiftet virke noe uventet. Jeg legger imidlertid merke til at fokuset i de to intervjuene er forskjellig. Det første intervjuet har et mer prinsipielt og langsiktig perspektiv der det mye handler om prøvenes betydning for kvaliteten i norsk skole. Det andre intervjuet fokuserer mer på de umiddelbare kostnadene og den umiddelbare gevinsten ved prøven. En annen forklaring kan være at Arne gir inntrykk av å være en engasjert person som kanskje ikke så ofte forholder seg likegyldig eller nøytral til ting.

BERIT

Berit er rektor på skole B. I likhet med rektor på skole A understreker hun at hun arbeider tett sammen med undervisningsinspektøren. Hun ser det som en av sine oppgaver å holde seg oppdatert på det som kommer fra departementet eller utdanningsdirektoratet og å følge med på nye strømninger. (Berit, s. 1) Om skolen sin sier hun at "Elevene vil jeg si bærer preg av det at lærerne er veldig engasjerte og arbeidsomme". (Berit, s. 3)

Det er tydelig at skole B tar de nasjonale prøvene på alvor, for hun sier at hun har vært inne på internett og sett og vurdert. I tillegg er undervisningsinspektøren ekspertvurderer i skriveing. (Berit, s. 8)

Om sine holdninger til de nasjonale prøvene sier hun at hun ikke er ukritisk. Men hun skryter av kvaliteten på prøvene. "Her er det veldig mye redskaper vi kan bruke, for det er veldig lure ting, det er gode ting. Så vi tenker at: Ja, dette her ønsker vi også å forholde oss til når vi jobber med disse her målsettingene for elevene". (Berit, s. 8) Hun sier at prøvene både er med på å bevisstgjøre lærerne og på å videreutvikle skolens pedagogikk. Men hun er også opptatt av at prøvene må være relevante. "Altså så lenge prøvene er sånn at de, at de måler områder som lærerne mener er viktige og relevante for elevens utvikling... da synes jeg det er greit. Det er bra det! Men hvis det blir sånn, men jeg tror ikke det blir sånn, da, men hvis man liksom opplever det at prøvene er for prøvenes skyld... og de måler ikke relevante ferdigheter, så tror jeg det blir mer negativt. (Berit, s. 15)

Hun ser først og fremst på prøvene som et redskap for lærerne til å kunne arbeide videre med det eleven trenger, (Berit, s. 11) og derfor ønsker hun å ha et avslappet forhold til offentliggjøringen av resultater. Men hun sier også at hun synes det kan være ”litt spennende” at resultatene er offentliggjort. (Berit, s. 22) Dette tolker jeg som et positivt utsagn. Hun synes det er betenkelig dersom offentliggjøringen av resultater fører til en jakt på syndebukker dersom resultatet er dårlig. Hun sier at det gjør noe med hele skolekulturen for skoler som får dårlige resultater. (Berit, s.12) Så hun oppsummerer med at hun ser både fordeler og ulemper. (Berit, s.22)

Samme uke som jeg snakket med henne, hadde resultatene på de nasjonale prøvene blitt offentliggjort i avisene, og skole B hadde skåret under gjennomsnittet. Jeg spør henne om hun synes dette er et incitament for å øke innsatsen, men hun svarer at: ”Ut ifra den kunnskapen vi har om hver enkelt elev, så tenker jeg at der har hver elev klart det som egentlig var mulig å klare”. (Berit, s. 12)

BODIL OG BRIT

Bodil og Brit arbeider begge på skole B. De har sammen hovedansvaret for 7. trinn. Klassene er løst opp, men fortsatt fungerer trinnet for en stor del som to grupper. De sier at de samarbeider om det meste. (B&B 1, s.6) I intervju situasjonen utfyller de hverandre slik at den ene gjerne fortsetter på en mening som den andre har begynt på. Jeg opplever at det er stor grad av enighet dem imellom, men Bodil er kanskje noen nyanser mer negativ til de nasjonale prøvene på forhånd enn det Brit er.

Bodil og Brit er opptatt av at de ikke vil være for forutinntatte. Til tross for at de har søkt etter informasjon på internett, og at rektor har laget en perm, føler Bodil fortsatt at de kunne fått mer informasjon. (B&B 1, s. 8) I det første intervjuet jeg hadde med dem, understreker de flere ganger at ”vi vet jo ikke ennå”. Dette tolker jeg som en relativt åpen holdning i forhold til prøvene. Likevel uttrykker de ofte skepsis: Når jeg spør om de synes det kan være behov for en sånn type prøve, svarer Brit: ”Jo, da. Jeg gjør vel kanskje på en måte det... De sier jo hele tiden at vi ligger så dårlig an i matte, men jeg vet ikke om dette er riktige måten å gjøre det på ”. Bodil fortsetter: ”Jeg er redd for at det blir noe negativt av det og, da. At det blir på en måte hausset opp hele greia og at man stresser med å bli god på akkurat det som en tror det blir på nasjonale prøver. At, ja, at det kan bli noe negativt og. Men jeg vet ikke”. (B&B 1, s.17)

De gir helt klart uttrykk for at de ser på de nasjonale prøvene som vesentlige. De kommer til å bruke tid til å forberede elevene til prøvene. (B&B 1, s. 4) I forberedelsene kommer de til å legge vekt på at elevene skal føle seg trygge overfor prøvesituasjonen, (B&B 1, s. 5) og de har lagt inn litt faglig trening i forkant. (B&B 1, s. 9 og s. 26) Men de er også opptatt av at det går en grense et sted slik at dersom man driller elevene for mye i forkant av prøvene, så kan det bli uetisk. Bodil sier ”Så hvis det er noen som virkelig står på og legger bort andre fag fordi at nå skal vi bare ha matematikk, eller. Ja, hvis det blir en sånn type, så”, ”Det blir helt feil” fullfører Brit. ”Det synes ikke jeg blir riktig, nei. Men det å prøve et eksempel fra internett, det blir jo noe helt annet”, fortsetter Bodil. (B&B 1, s. 27)

Bodil og Brit fikk ikke negative kommentarer fra elevene etter prøva. ”Jeg tror egentlig de likte å regne det meste av det her”, sier Bodil. (B&B 2, s. 4) Hovedinntrykket deres er også at elevene stort sett gjorde sitt beste, selv om de er litt skuffet over at noen har valgt enkle løsninger, og kanskje ikke har prøvd på alle oppgavene. Dette er imidlertid noe som er typisk for disse elevene også i andre sammenhenger. (B&B 2, s. 23 – 24)

Bodil og Brit sier at de håper at elevene deres gjør det bra på prøva. Men her legger de inn en del reservasjoner som om de vil forberede seg på at de ikke kommer til å gjøre det. De snakker om selve prøvesituasjonen som kan være vanskelig å takle for enkelte, og ender opp med at det er mest for elevenes egen del at de håper de vil gjøre det bra. (B&B 1, s. 29)

De tror at hovedhensikten med prøvene er at lærerne skal få kartlagt elevene, men er enige om at de føler at de har god nok oversikt over elevene fra før av. (B&B 1, s. 15) Derfor er de enige med meg i at prøvene må ha mer enn en hensikt. Den andre hensikten tror de er å sammenlikne skoler. Bodil sier at ”.. og så skjønner jo jeg at hvis en sammenlikner seg, så blir det kanskje mer viktig det her å bli enda bedre”. (B&B 1, s. 16) De er begge to redde for hva media kan komme til å bruke prøvene til. ”At de liksom skal ha tak i opplysninger eller at de liksom skal hausse opp ting, da. Mer enn det egentlig... mer enn sannheten på en måte. At de legger vekt på en ting, og så sees det ikke at det er flere ting rundt”. (B&B 1, s. 19)

Bodil og Berit var nok ganske spente på forhånd. Det kan virke som om de nesten grudde seg litt. Men de uttaler at de ble positivt overrasket og lettet da de så prøven. (B&B 2, s. 26 og s. 1) ”Så jeg var jo spent, da, og så ble jeg ganske lettet når jeg så hvordan det var”, sier Bodil.

(B&B 2, s. 1) ”Jeg hadde fryktet det mye verre. I hvert fall når vi har sett på det andre som har vært i forhold til andre fag”, (B&B 2, s. 2) sier Brit. Så for Bodil og Brit er det sånn at de er mer positive etter at de har gjennomført prøva enn de var på forhånd.

De er også veldig positive til det de har lært om kompetansegruppene. ”Jeg synes det var flott, det var bra”, sier Bodil. (B&B 2, s.18). De vil også bruke dette i sin videre undervisning. (B&B 2, s. 25) På forhånd hadde de uttrykt frykt for at det ville ta lang tid å vurdere prøvene. (B&B 1, s. 9) De er derfor også lettet over at de faktisk klarte å bli ferdig med å rette matematikkprøvene mens de var på kurset. (B&B 2, s. 21)

Bodil og Brit aksepterer resultatene som prøva gir. De sier at de vil styrke sin undervisning på de områdene der elevene har skåret lavt. (B&B 2, s. 27-28) De tror også at lærebokforfattere vil gjøre det samme. (B&B 2, s.29)

For å oppsummere hvilke holdninger jeg mener å ha funnet til de nasjonale prøvene hos Bodil og Brit, vil jeg bruke et sitat fra Brit: ”Jeg var jo ganske skeptisk da, før prøven.... Og jeg har jo egentlig erfart at det var ikke så ille. Det her er faktisk den prøven som viser mange områder, mange kompetanser” (B&B 2, s.26)

CARL

Carl er rektor på skole C. Han forteller om et ”enormt tett samarbeid ” med inspektøren på skolen. (Carl, s. 22) Fokusområder for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen er aldersblandede grupper og portefoliemapper.

Skolekontoret er imidlertid blitt så nedbygd at det ikke er så mye hjelp å hente der. Skolesjefen fungerer både som skolesjef og kultursjef. ”Sånn at den pedagogiske utviklingen blir ikke styrt fra skolekontoret sånn som jeg ser det”. (Carl, s. 21)

Carl er opptatt av at det er blitt alt for mye fokus på de nasjonale prøvene. Dette kommer han inn på flere ganger i løpet av intervjuet. (f. eks Carl, s. 6) Han forteller at ”Jeg tror at i løpet av en liten måned nå så har vi vel hatt en 25 – 30 mailer. (Carl, s. 7) ”Det er helt ekstremt, altså” sier han, ”... en orker snart ikke lese mer” (Carl, s. 7) Han fremhever også at den samme informasjonen ofte kommer fra flere hold. (Carl, s. 7) Han føler at dette er et klart signal om at dette er viktig. (Carl, s. 7)

Han sier også at de nasjonale prøvene lett blir veldig styrende for det som skal skje i skolen, og det synes han er en farlig utvikling. (Carl, s.7) Men han håper at dette med nasjonale prøver vil bli tonet ned når det har gått et år eller to. (Carl, s. 11) Som det er nå, merker han at lærerne på sjuende trinn blir stresset. (Carl, s. 7) Carl forteller også en trist historie om en av elevene sine. ”Vi har en elev som vet at hun er svak, men hun er ikke sånn at hun ikke skal ha prøven. Hun går i 7. klasse, og har gått nå og grått og vært veldig lei seg for hun kommer til å ødelegge for resten av klassen, sier hun”. (Carl, s. 13)

Som et ”skrekkeksempel” fra Norge forteller han om ordføreren i Fjell på Sotra som ikke var fornøyd med resultatet på lesetesten. Dermed kalte han inn alle rektorene for å høre hva de gjorde galt. (Carl, s. 8) Carl kommenterer at ”Jeg synes ikke ordføreren skal legge seg borti dette i det hele tatt. Men det er nå min mening.” (Carl, s. 9)

Carl er også imot offentliggjøring av resultater. Han har tiltro til at lærerne har oversikten over hva elevene i deres gruppe kan. ”Og da er det nok at jeg vet det og at foreldrene til den eleven vet det. Jeg ser ikke poenget med at hele, at de skal offentliggjøre det. Jeg skjønner ikke hvorfor det skal gjøres. ” (Carl, s. 10)

Carl sier at lærerne nok opplever at det er de som blir målt. Men at han selv ikke forventer ”at lærerne skal få alle elevene inn på et bestemt nivå”. ”Det er helt umulig” sier han. (Carl, s.9) Likevel tror han at det er meningen også å måle lærerne. (Carl, s. 10)

Når det gjelder selve prøvene, er han ikke fornøyd med kvaliteten så langt. Spesielt norskprøven for fjerdeklasse i 2004 var dårlig. Han omtaler den som en ”katastrofe”. ”Jeg synes den var helt forferdelig”, sier han. (Carl, s. 11) Men matematikkprøven sier han var mye bedre. (Carl, s.12)

For å oppsummere hva Carl tenker om de nasjonale prøvene, vi jeg bruke nok et sitat: ”Altså, jeg har ingenting imot kartlegging.... at vi må vite hvor vi er i forhold til mål og sanne ting. Men offentliggjøringen synes jeg er helt unødvendig. ” (Carl, s.13)

CECILIE

Cecilie er lærer på skole C. Hun forteller om et tett lærersamarbeid på trinnet. ”Vi planlegger alt i fellesskap og har lik arbeidsplan for uka. Ja, alt planlegger vi sammen.”, sier hun (Cecilie

1, s. 2). Jeg besøkte Cecilie to ganger. Første gangen var jeg med henne hele dagen for å få et inntrykk av henne og av undervisningen, og for å være litt til hjelp som takk for at jeg fikk intervjuer henne. Cecilie legger vekt på tilpasset opplæring, og forteller at hun opplever matematikk som et vanskelig fag å undervise i fordi det er så stor spredning blant elevene. (Cecilie 1. s. 2)

Hennes grunnholdning til de nasjonale prøvene er nok negativ. ”Ja, jeg vil bare si at jeg har vært ganske negativ til de nasjonale prøvene for jeg synes det blir brukt veldig mye ressurser på det. ”, sier hun. (Cecilie 1. s. 7) Dette kommer hun tilbake til flere ganger i løpet av intervjuene. Jeg vil beskrive holdningen hennes som nokså lik før og etter at prøvene er gjennomført. Når jeg spør om hun føler at hun er like negativ etter prøven, beskriver hun holdningen sin slik: ”På en annen måte. Altså jeg synes at prøvene har vært nyttige, men jeg synes de har tatt for mye tid. ” (Cecilie 2, s. 20)

Dette at prøvene var nyttige, mente hun også før prøvene ble gjennomført. ”Ja, altså, det er veldig nyttig for elevene å ha sånne prøver. Og for oss også å se” sier hun (Cecilie 1. s. 8) Hun synes det er greit å ha en prøve som er lik for hele landet, blant annet for å se om lærerne legger vekt på de riktige tingene. (Cecilie 1. s. 8). Hun sier også at hun synes det er positivt at lærerne har noe felles å gå ut ifra. (Cecilie 1. s. 9)

Til tross for sin negative grunnholdning ser altså Cecilie at prøvene kan være nyttige både for lærere og elever. Ut fra det hun forteller, vil jeg også si at hun opplever prøvene som viktige. Hun har brukt en del tid på å søke på internett for å finne oppgaver som hun kunne bruke for å forberede elevene til prøvene. Hun har også laget et repetisjonshefte til elevene som de brukte for å forberede seg på matematikkprøven. (Cecilie 1. s. 3, Cecilie 1, s. 11) Cecilie opplevde at det ble mye stress rundt prøvene., faktisk så stressende at ”det ble litt utrivelig i perioder”. (Cecilie 2, s. 19) Dette gjelder både i forholdet til elever, (Cecilie 1, s. 4, Cecilie 2, s.19) og i forhold til resten av personalet. ” (Cecilie 2, s. 20)

Cecilie synes det er problematisk med denne type prøver i forhold til tilpasset opplæring: ”Ja, altså, vi er jo pålagt å ha tilpasset opplæring til elevene våre, og prøven er jo ikke tilpasset. Den er lik for alle elever i hele landet. Og det er jo ikke sånn vi skal undervise”. (Cecilie 1. s. 16) ”Altså, vi skal ha individuelle opplegg til dem, og så plutselig skal du ha en prøve som er lik for alle. Det var litt tungt, synes jeg”. (Cecilie 2, s. 6). Hun synes det kan bli feil overfor

de svake elevene. ”Det gjør noe med sjøltilliten deres”, sier hun (Cecilie 1. s. 16), og slik jeg oppfatter det, mener hun at denne effekten er negativ.

Cecilie har også fått negative tilbakemeldinger fra foreldre på foreldrekonferansene. ”Det var helt forferdelig syntes noen foreldre”, sier hun. (Cecilie 2, s. 3) Noen foreldre syntes det hadde vært ”et skikkelig hardkjør”, (Cecilie 2, s. 2) og hun er også selv inne på at det var et problem at alle prøvene kom samtidig. (Cecilie 2, s. 6) Likevel er inntrykket hennes at de aller fleste elevene tok prøvene alvorlig og gjorde sitt beste. (Cecilie 2, s. 15)

Når det gjelder resultatene, så føler Cecilie også at de er viktige. ”Vi vil jo at de skal gjøre sitt beste” og: ”skolen skal komme i et godt lys” sier hun. (Cecilie 1. s. 4). ”Jeg kommer til å føle det litt hvis det blir dårlig resultat. Så kommer jeg til å føle: Hva er det vi kan gjøre bedre?” (Cecilie 1. s. 7) Dette tolker jeg som et uttrykk for at hun i utgangspunktet aksepterer resultatene. Hvis resultatet blir dårlig, så er det kanskje noe galt med undervisningen. Og hvis resultatet blir godt: ”Da føler jo jeg at jeg har gjort en god jobb hvis de gjør det godt”. (Cecilie 1. s. 11)

Elevene til Cecilie gjorde det litt bedre enn hun hadde forventet på prøven. ” (Cecilie 2, s. 3) Likevel er ikke Cecilie positiv til denne offentliggjøringen. ”Om det skal legges ut på nettet , eller offentliggjøres, det er ikke jeg for”, sier hun. (Cecilie 1. s. 8) Fjorårets resultater for fjerde klasse var nettopp lagt ut på nettet da jeg besøkte skolen, og skole C hadde et resultat som lå over gjennomsnittet. Vi snakket om dette etter at jeg hadde slått av båndet, og da ga hun uttrykk for at det ikke var udelt positivt at skolen hadde gjort det så godt, for det legger jo et press på de som kommer etter.

På spørsmål om utbyttet av prøven sto i forhold til den tiden som ble brukt, svarer Cecilie ikke overraskende nei. (Cecilie 2, s. 6) Når jeg spør henne hva som skjer neste år dersom hun kan bestemme, så svarer hun ”Jeg tror ikke det blir prøve”. (Cecilie 2, s. 23)

Dersom jeg skal summere opp hva jeg oppfatter er Cecilies holdninger til de nasjonale prøvene, så vil jeg si at hun er mest negativ, men hun ser ikke alt i svart-hvitt, og hun ser at det kan være nyttig med en slik prøve.

DAVID

David er lærer på skole D. Han har en stor utfordring i det at 95 % av elevene hans har fremmedspråklig bakgrunn. Jeg intervjuet David to ganger, en gang før, og en gang etter at de nasjonale prøvene hadde vært gjennomført.

David sier at ”Jeg er ikke imot prøve. Men prøven må være slik at barna kjenner igjen det de har lært på skolen ” (David 2, s. 1) Davids holdning til prøven oppfatter jeg som helt lik før og etter at prøven ble gjennomført til tross for at elevene hans gjorde det dårligere enn han hadde forventet. (David 2, s. 5)

David har brukt mye tid til å forsøke å sette seg inn i hva de nasjonale prøvene er for noe. Han har lett på internett, men synes ikke han har funnet så mye informasjon som han kunne ønske seg. (David 1, s. 4) Han synes han burde fått et kurs før prøven slik at han kunne vite hva slags spørsmål som kommer. (David 1, s.4) I løpet av intervjuene kommer han flere ganger tilbake til at lærerne må forberedes bedre til prøvene. (F. eks. David 2, s. 19)

David sier at han har forberedt elevene sine blant annet ved å bruke de oppgavene som ble gitt i fjerde klasse i fjor. (David 2, s. 4) Han har også brukt mye tid til å forberede elevene mentalt. (David 2, s. 17)

Han forteller også at det har vært stor oppmerksomhet rundt prøvene på skolen hans. ”I syvende klasse har vi mye kontakt og diskusjon om dette”, sier han. (David 1, s.5) ”Vi hadde sånn type prøve i norsk”, sier han. ”Jeg ser at lærere er mer opptatt av den, rektor er opptatt av den...” (David 1, s. 10) Han sier også at han tillegger prøvene betydning. ”Det er viktig for deg personlig, det er viktig for skolen din, for byen din, og for landet ditt” sa han til elevene sine før prøven. (David 1, s. 24) Han peker på at det store fokuset på prøvene har ført til at elevene har blitt nervøse på forhånd, noe som kanskje kan føre til dårlige resultater. ”De ble skremt for jeg så en del elever som vanligvis gjør det bra i klassen som ikke klarte det”. (David 2, s.1) ”...eller prøvepresset tok dem” sier han seinere. (David 2, s. 5) David peker også på at det var stress knyttet til prøvene. ”Elevene var stresset og vi var stresset ”, sier han. (David 2, s. 18) Elevene hans er ikke vant til å ha fire, fem prøver etter hverandre.

Når det gjelder begrunnelsen for nasjonale prøver, så viser han til de norske PISA-resultatene. ”Kanskje de skal heve dem litt opp”, sier han. (David 1, s. 8) Men samtidig understreker han

at han ikke er sikker på om nasjonale prøver er den rette veien å gå. ”Jeg vet ikke, er det riktig vei, eller ikke?” (David 1, s. 8) Men det viktigste er at ”Jeg har oppfattet at de skal oppmuntre elever til å jobbe mer, lære mer...” (David 1, s. 8)

I utgangspunktet er David innstilt på å akseptere det resultatet prøvene gir. Han mener at prøvene kan gi ham svar på hva han har gjort bra og hva han har gjort mindre bra i undervisningen. ”Hvis jeg gjør det bra, da blir jeg oppmuntret til å gjøre det bedre ”, sier han (David 1, s. 20). Og fortsetter med å si at hvis han gjør det dårlig, er det sannsynligvis et eller annet problem som han må ordne opp i . (David 1, s. 20) Han er også innstilt på å justere sin undervisning etter dette. (David 1, s. 16)

David synes det er bra at det kommer prøver som er laget utenfor skolen, men han synes ikke det blir riktig å lage like prøver for hele landet. ”Vi skulle lagd prøver her”, sier han, (David 2, s.15) og viser til at dagliglivet er forskjellig i ulike deler av landet. Han tar altså til orde for lokale varianter av prøver. (David 2, s. 6) Når jeg spør David om hva som skjer neste år dersom han får bestemme, svarer han at det blir prøve, men på hans måte.

Dersom jeg skal oppsummere Davids holdninger til de nasjonale prøvene, vil jeg bruke sitatet: ”Jeg er ikke imot prøve. Men.. ” Han har altså en del innvendinger både til ideen nasjonale prøver og til prøvene slik som de var i år.

ELLEN.

Ellen er lærer på skole E. Matematikk er ikke det faget hun føler at hun er sterkest i, men hun underviser i faget sammen med de andre lærerne på teamet. Jeg intervjuet Ellen bare en gang – før de nasjonale prøvene ble gjennomført.

Ellen er positiv til å få prøver som måler alle i forhold til en felles norm, både for egen del, ”altså, jeg syns egentlig det er litt ålreit jeg, å få et eller annet å måle i forhold til ”, sier hun. (Ellen, s. 5) men også fordi hun opplever at foreldre etterspør det: ”Også opplever jeg at veldig mange foreldre er ute etter akkurat et sånt: Hvor ligger mitt barn i forhold til en sann helhet.” (Ellen, s. 5) ”Jeg vil jo gjerne vite ting, så jeg liker på en måte at ting blir målt og at du har et eller annet å måle det i forhold til”, sier hun. (Ellen, s. 11) Hun synes også det er

positivt at samfunnet gir klare signaler om hva som forventes. ”Men det er jo hjelp, for så vidt, å vite at det er dette samfunnet forventer, og det er det vi prøver å få til”. (Ellen, s. 13)

Ellen sier at hun kommer til å forberede elevene både på selve prøvesituasjonen: ”Jeg vil jo tro at vi kommer til å snakke veldig åpent om hva det egentlig er”. (Ellen, s. 13) ”og på hva slags oppgaver de kan vente å få”. (Ellen, s. 14) For Ellen er det viktig at det går bra med elevene hennes, men hun er ikke sikker på hvor viktige de nasjonale prøvene er i så måte. (Ellen, s.14) For egen del, er hun ikke så opptatt av hva som står i avisene: ”Men altså, om jeg blir hengt ut i avisen som en dustelærer, så betyr ikke det så mye for meg”. (Ellen, s. 14) Så jeg oppfatter Ellen som svært negativ til offentliggjøring.

Ellen er opptatt av at det kreves stadig mer av lærere. ”Altså jeg ser år for år, hvordan folk blir slitnere og slitnere og folk blir brukt opp foran øynene på deg. Det syns jeg er et stygt syn”, sier hun. (Ellen, s. 7) Hun synes at de nasjonale prøvene sammen med de lokale lønnsforhandlingene kan være med på å forsterke en slik tendens. (Ellen, s. 8)

Ellens holdning til de nasjonale prøvene i et nøtteskall synes jeg blir dekket av følgende sitat: ”...i seg selv så syns jeg det er veldig bra og et hjelpemiddel. Det er mer bruken man er skeptisk til” (Ellen, s. 9)

ERIK

Erik arbeider på skole E. Han er lærer i halv stilling, og er dataansvarlig i halv stilling. Han er en av flere lærere som arbeider sammen på syvende trinn. Han har som oftest hovedansvaret for matematikken. Om matematikkundervisningen forteller han at det er veldig lavt nivå i klassen, og at han for å tilpasse seg situasjonen i klassen må bruke metoder som han egentlig ikke anser for å være ideelle. ”Så mye av undervisningen foregår faktisk, i hvert fall sånn som det har skjedd med meg, at jeg kommer mye tilbake til en gammeldags – ting som jeg egentlig ikke hadde planlagt – måte å undervise på. At det er mye tavleundervisning, eller lese fra bok, gjøre oppgaver”. (Erik 1, s. 12)

Erik er ikke motstander av nasjonale prøver, men han er heller ikke mye entusiastisk. ”Jeg ser ikke noe gærent i å ha dem”, sier han. (Erik 1, s. 8) og: ”Jeg skjønner at det her kan være bra på en måte for å se utviklingen til en elev fra nivå til nivå, og se hvordan utviklingen er. Det

må jo være greit på en måte”, (Erik 1, s. 6) men han opplever ikke at prøvene er noe vesentlig verktøy for utvikling for den enkelte elev. (Erik 2, s. 11)

Erik syntes det var nyttig å lære om de ulike matematiske kompetansene, og ser ikke bort fra at han kommer til å bruke denne kunnskapen i sitt videre arbeid som lærer. (Erik 2, s. 23)

En ting som signaliserer hvilken vekt lærerne legger på prøvene, er i hvilken grad de forbereder elevene sine til prøva. Her opplever jeg Erik som tvesinnet. Første gang jeg intervjuet ham, sa han at han ikke trodde han kom til å forberede elevene så mye. (Erik 1,s.10) Men når jeg kommer tilbake til ham etter at prøven er gjennomført, forteller han at de har øvd på tekstbaserte oppgaver siden jul fordi de visste det ville komme på de nasjonale prøvene. (Erik 2, s. 5)

Om elevenes opplevelse av prøva sier han: ”Jeg tror de fleste synes det er ålreit å ha prøven, for de synes det er ålreit å ha prøve. Det var ikke noe sånn dårlig stemning i løpet av prøva”. (Erik 2, s. 8) Han opplevde ingen tendenser til boikott eller sabotering av prøva.

Om prøveresultatene sier han: ”Jeg vil at vi skal gjøre det bra på prøva. Det hadde vært kult hvis vi hadde gjort det bra på prøva, liksom”. (Erik 2, s.25) Men for Erik blir dette hypotetisk. Før prøven sier han at han forventer at nivået på de nasjonale prøvene er høyere enn det nivået klassen hans holder. ”Jeg tror det er mange av elevene våre som kommer til å sitte og ikke kunne gjøre så veldig mye på de prøvene. Det tror jeg kan være litt småkjipt for dem. Jeg tror som sagt nivået ligger høyere enn det som vi har her nå.” (Erik 1, s. 5) Og til tross for Eriks lave forventninger til resultatet, ble han skuffet. Resultatet var enda dårligere enn forventet. (Erik 2, s. 7)

Hvordan forholder så Erik seg til et slikt resultat?

For det første, så toner han ned betydningen av de nasjonale prøvene: ”Jeg tror det er mer farlig oppe på kontoret enn det er blant oss lærere som har klassen, kanskje. Jeg tror det, de ser på det som viktigere enn det vi gjør at vi gjør det bra der” (Erik 2, s. 24) Han spør: ”Er det det som er målet når man går ut av sjuende klasse, å ha gjort det bra på de nasjonale prøvene eller ikke? ”(Erik 2, s.24) Dette er formulert som et spørsmål, men slik spørsmålet er utformet, er det opplagt for meg at han mener at svaret er nei. Han venter heller ikke noe svar på spørsmålet sitt. Derimot svarer han selv senere på spørsmålet: ”Jeg synes vi skal ha andre

mål enn å gjøre det bra på dem.” (Erik 2, s. 25) I løpet av intervjuene, er han også flere ganger inne på at de nasjonale prøvene er bortkastet tid. (Se for eksempel Erik 2, s. 24)

For det andre, så sier han at han ikke kan la det gå inn på seg personlig. (Erik 1, s. 11) Han har tross alt bare hatt klassen i et år. ”Jeg føler på en måte... altså jeg har på en måte distansert meg litt, altså jeg føler ikke noe konkurranse overfor andre skoler i det hele tatt. (Erik 1, s. 15)

Men selv om han personlig har distansert seg, så liker han ikke at resultatene skal legges ut på internett slik at man kan sammenlikne skoler. ”I hvert fall sånn som det blir her, for vi kommer garantert dårlig ut, det er, for vår skole så er ikke det veldig positivt”. (Erik 1, s. 7) Han føler at skolen kommer til å få et B- stempel.

En av hovedinnvendingene til Erik er at de nasjonale prøvene har krevd veldig mye tid. ”...men jeg synes det blir brukt veldig mye tid på det. Jeg synes det kanskje tar i overkant mye tid”, (Erik 1, s. 6) sier han i det første intervjuet. Etter at prøven er gjennomført, er han blitt styrket i sin oppfatning. (Erik 2, s. 11, Erik 2, s. 24), og han sier at det irriterer ham litt for han kunne egentlig ha gjort andre ting i stedet. (Erik 2, s. 25) En av grunnene til at han irriterer seg over tidsbruken, er at han ikke har noen tro på at ungdomsskolen kommer til å bruke resultatene. ”...kan ikke helt se for meg at det blir brukt veldig mye når de kommer over på ungdomsskolen. Jeg tror ikke det er noen annen lærer som sitter der og studerer nasjonale prøver i matematikk for sjuende klasse”, sier han. (Erik 2, s. 9) ”....Det er jo ikke mange månedene igjen, da. Og da, på en måte, sitter vi på en måte med resultater som sannsynligvis ikke blir brukt noe videre...” (Erik 2, s. 10)

Som dataansvarlig har Erik hatt mye av ansvaret for koordinasjon av informasjon. På dette området mener han at det er et betydelig forbedringspotensial. ”Det har vært helt vanvittig masse informasjon fra alle steder og fra så mange steder at det har bare blitt kaos”, sier han. (Erik 2, s. 27) Han peker også på at det har vært fem forskjellige steder hvor informasjonen kommer fra. (Erik 2, s. 27) Likeledes savner han et felles design på alle de nasjonale prøvene, og en samkjøring. ”Altså det burde vært en instans som kjørte hele greia. Ikke fem forskjellige sånn at matten er der, engelsken er der, norsken er der..” (Erik 2, s.28) ”De lager to systemer i dataprøver for eksempel, altså. Det må jo koste utrolig mye penger som bare er bortkastet”. (Erik 2, s. 28)

Til tross for at Erik har mange forbehold, stiller han seg ikke avvisende til de nasjonale prøvene. Slik det er nå, synes han ikke Skolenorge får igjen for innsatsen. ”Ikke i det hele tatt. Langt i fra. Nei ” svarer han når jeg spør ham om dette. (Erik 2, s. 30) Men han holder døra på gløtt for at prøvene har et utviklingspotensial. Når jeg spør ham om hva som skjer neste år dersom han får bestemme, svarer han ikke at da blir det ikke prøve. I stedet kommer han med forslag til hvordan systemet kan gjøres bedre. (Erik 2, s. 29 – 30)

EVA

Eva var den siste av lærerne jeg intervjuet på skole E. Jeg intervjuet henne bare en gang – etter at de nasjonale prøvene var gjennomført. Eva forteller i likhet med de to andre lærerne jeg har intervjuet på skole E om mange fremmedspråklige elever og mange lesevake.(Eva,s.1) Hun opplever nok at oppgavene ikke var tilpasset den elevmassen hun har på skolen sin, og kommer flere ganger tilbake til at det er mye tekst i oppgavene. Om prøven sier hun: ”Den er laget på en måte som ikke fanger barn som kanskje har lesevansker, et annet morsmål.” (Eva, s. 4)

Dette er nok hovedårsaken til at hun ikke er fornøyd med årets matematikkprøve. (Eva, s. 1 og s. 7) Men som grunnholdning sier hun likevel at hun er positiv til nasjonale prøver. (Eva, s. 7) Hun ser at prøvene kan være et redskap for læreren. ”Og du får jo faktisk synliggjort en del av de problemene en del elever har, ” sier hun. (Eva, s.7) Hun føler også at hun kan bruke prøvene til å evaluere egen undervisning, (Eva, s. 8) og det tyder på at hun et stykke på vei aksepterer det resultatet prøvene gir, selv om hun altså mener at resultat et er blitt dårligere enn det burde være på grunn av at språkvansker førte til at en del elever ikke fikk vist matematikkunnskapene sine. (Eva, s. 7) ”Men at vi har fått en lavere skåre på grunn av språk, det mener jeg vi har”, sier hun. (Eva, s. 7). Dessuten fremhever hun at prøven har vært annerledes enn det hennes elever har vært vant til, (Eva, s. 9) og lar også dette være noe av forklaringen på dårlige resultater. Eva hadde ønsket seg noen flere oppstilte regneoppgaver der elevene får vist at de behersker enkle regneferdigheter. (Eva, s.1)

Eva synes det kan være greit å ha en prøve som setter en standard for hvor elevene bør ligge. Hun viser til at de nye læreplanene er klarere på hva vi forventer at elevene skal kunne. ”Og da kan det være greit å vite at: Jammen, her burde man ligge”, sier hun. (Eva, s. 25)

Eva forteller om stor innsats og motivasjon på prøven fra elevenes side, men tror også at elevene ble slitne fordi det var mange prøver som kom forholdsvis tett. (Eva, s. 5) Elevene har også vært opptatt av å få vite resultatene sine. (Eva, s. 5)

Offentliggjøring av prøveresultater er ikke Eva positiv til. Hun mener at resultatene bare bør brukes på skolenivå til hjelp for skolenes utviklingsprosjekter og undervisning. (Eva, s. 24) Hun peker også på at det er lærerne selv som retter prøvene, og at det har vært ulik praksis blant lærere. ”Når de resultatene kommer og blir offentliggjort, så er ikke det her sammenlignbart fordi at det går mye på hvordan du velger å tolke og rette prøven,” sier hun. (Eva, s. 16)

Eva har vært i England og sett hvordan det engelske prøvesystemet fungerer. Hun forteller at der var lærerne ”kjempefortvilet” fordi prøvene ble alt for styrende for undervisningen. (Eva, s. 20) Jeg oppfatter dette som et negativt utsagn, så når hun etterpå sier om de norske prøvene at ”Men altså, jeg tror de kan komme til å ende opp med å bli ganske styrende”, (Eva, s. 21) så oppfatter jeg dette også som et negativt scenarium. Allerede nå synes Eva at man i norsk skole er for opptatt av mål og resultater, og hun ser nasjonale prøver som en del av denne trenden. (Eva, s. 22) Hun er opptatt av at ”hvis vi hele tiden skal snakke om prestasjoner og måle ting opp mot hverandre, så mister vi litt av menneskene...” Hun er også inne på at dårlige resultater kan være vanskelig å forholde seg til for elevene. (Eva, s. 24)

I likhet med mange av de andre lærerne jeg har snakket med, er også Eva opptatt av tidsbruken på prøvene. Men for henne ser det ikke ut til at det er tidsbruken i seg selv som er problemet. Snarere er det det at prøvene tok lenger tid enn forutsatt. (..det er det at årsplanene våre har ikke vært lagt opp til hvor mye tid som faktisk tas på de nasjonale prøvene...” så det virker ikke som om hun er imot å bruke tiden på denne måten, men det må planlegges i god tid.

ELEVER.

Dagen etter at det hadde vært nasjonal prøve i matematikk, besøkte jeg skole F. Dagen før hadde elevene fått med seg forespørsel hjem om å få lov til å delta i undersøkelsen. Elleve av elevene hadde foreldrenes underskrift om at det var i orden. Elevene sluttet tidlig den dagen jeg var der, så jeg hadde bare en time til å intervju dem. For at alle skulle få være med, valgte jeg derfor å ta to og tre elever om gangen. Elevene syntes det var spennende å bli

intervjuet med mikrofon, og de hadde visst gjerne vært en time ekstra på skolen hvis det hadde vært behov for det.

Selvfølgelig er det ikke tilfeldig hvem av elevene som får lov til å være med på slikt, og ikke minst hvem som husker å ha med seg lappen med underskrift dagen etter. Men likevel lar jeg disse elevene være elevenes stemme i undersøkelsen min.

Elevene fortalte meg stort sett om positive erfaringer med prøvene. ”Spennende å jobbe med”, sa en (Elever, s. 1) ”Ganske morsomme”, sa en annen. (Elever, s. 4) ”Det var ganske gøy”, svarte en tredje. (Elever, s. 10) ”Det var jo helt greit”, var det også en som sa. (Elever, s. 14) De fleste synes heller ikke det var så veldig vanskelig, selv om de fremhever noen av oppgavene som vanskelige. (Elever, s.1, 4, 6, 7, 10,11,14)

Læreren hadde antakelig forberedt elevene godt til prøva. ”Ja, vi hadde mange sånne matteark og sånn før prøva, også måtte vi øve på det hjemme”, sa en elev. (Elever, s. 2) Men det var forskjellig hvor alvorlig elevene tok dette. ”Jeg hadde ikke forberedt meg, jeg. Jeg bare pleier nesten aldri å gjøre det”, var det ene ytterpunktet. (Elever, s. 5) ”Når vi fikk det arket hvor de listene sto når vi skulle ha de forskjellige prøvene, da begynte jeg å øve, da”, var det andre ytterpunktet. (Elever, s. 8) Ingen elever gir uttrykk for at de har sabotert prøva på noen måte, eller at de har hørt om andre som har gjort det. En elev er riktignok inne på at hvis han gjorde det alt for godt, så ville de kanskje forvente for mye av ham på ungdomsskolen, (Elever, s. 17) for elevene har fått beskjed om at prøveresultatene skal sendes over til ungdomsskolen.

Elevene tror nok at prøva først og fremst er ment å skulle måle hvor gode elevene er, men når jeg spør dem litt mer, er det flere som peker på at det er en sammenheng mellom flinke lærere og flinke elever. ”Hvis alle elevene får skikkelig dårlig resultat, så sier det hvor mye læreren har liksom lært elevene og, da. Men hvis de får ganske bra resultat, så sier det seg selv at de har ganske bra lærere som har lært dem ganske mye”, er det en som sier. (Elever, s. 18)

De er nyanserte når jeg spør dem hva de synes om at resultatene skal legges ut på internett. En synes det er ”litt teit”. (Elever, s.3) En annen sier det er ”litt spennende og litt ekkelt”. (Elever, s.6) En av elevene tenker på hvordan dette vil virke for de skolene som kommer dårlig ut: ”...de dårlige skolene.... de føler seg litt sånn ikke så verdsatt som de som er flinke”, sier vedkommende. (Elever, s.6) Men en av elevene ser veldig optimistisk på det.

Han synes det er ”litt kult” at resultatene skal legges ut, for ”jeg tror kanskje vi er veldig flinke fordi at jeg vet om mange i klassen som er gode i matte”. (Elever, s.13) Da jeg etterpå spurte læreren om dette var en spesielt flink klasse, kjente hun seg for øvrig ikke helt igjen...

Hovedinntrykket mitt etter å ha snakket med disse elevene er altså at de synes det har vært litt spennende med de nasjonale matematikkprøvene.

4.2 De nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse som verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring.

4.2.1 Innledende betraktninger.

Opplæringsloven gir alle elever rett til tilpasset opplæring.

I retningslinjene som UFD ga for de nasjonale prøvene, het det blant annet at formålet med prøvene skal være ”å gi informasjon til den enkelte elev/elevens foresatte som grunnlag for elevens læring og utvikling.” Dette er noe som har vært brukt mye i debatten omkring prøvene. For eksempel skriver Aftenposten 26. mars 2005 at :

”Clemets mål med de nasjonale prøvene er å finne ut hva elevene faktisk kan og slik skape grunnlag for tilpasset opplæring og økt kvalitet i skolen.”

En informasjonsbrosjyre beregnet på elever og foreldre, beskriver formålet med prøvene slik:

”Hensikten med prøvene er først og fremst å gi lærerne et bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, enten eleven har gode eller svake prestasjoner. Prøvene skal også synliggjøre elevenes ferdigheter på ulike områder. Dersom en elev har problemer med rettskrivningen og en annen med lesehastigheten, må de få ulik hjelp for å komme videre.”
(Utdanningsdirektoratet, 2005a)

Spørsmålet mitt er da om lærere og skoleledere opplever at prøvene fyller denne funksjonen? Prøvene måler elevenes matematiske kompetanse. Er disse kompetansene til hjelp for lærerne når de skal tilrettelegge undervisningen? Jeg er også interessert i å få vite hvordan prøvene har fungert i forhold til ulike elevgrupper. Til dette avsnittet er det først og fremst lærerne som har bidratt med informasjon. Det er de som har vært nærmest prøven, og som har vært direkte involvert i både gjennomføring og retting. Det er også lærerne som står i første linje når det gjelder tilpasset opplæring for elevene.

4.2.2 Hvordan ser lærerne på den nasjonale prøven i matematikk for 7. klasse som et verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring?

ANDERS

Anders legger vekt på at skolen er nøye med å kartlegge elevene. (Anders, s. 3). Men om de nasjonale prøvene sier han: ”De har ikke på en måte bidratt til å gi oss noe ny kunnskap. Det har bare blitt en ekstra prøve som egentlig har da utfylt det vi allerede visste med vår egen

kartlegging. (Anders, s. 4) Han mener at den kartleggingen de hadde før var absolutt fullgod for at de skulle kunne gjøre en god jobb i forhold til elevene.

(Anders, s. 4)

ARNE

Arne synes prøva var ”grei nok”, men mener den er uklar på noen punkter. (Arne 2, s. 1) Men han synes prøva er for lett slik at han ikke får den spredningen blant elevene som han kunne ønske. (Arne 2, s. 4) I forhold til å få kunnskap om den enkelte elev, fremhever han at M-prøvene er mye bedre. (Arne 2, s. 4) Han forteller også at det ikke kom fram noe om elevene som han ikke visste fra før. (Arne 2, s. 18)

Arne synes etappemålene samsvarer med slik han har undervist ”sånn 85-90 %”, men peker blant annet på at dårlig tilgang på IKT har ført til at undervisningen ikke har vært fullgod på dette området. (Arne 1, s.15)

For de flinke elevene mener han altså at prøven var for lett. Han sier at det ikke var noen som fikk vist at de hadde evner ut over det vanlige. (Arne 2, s. 7) I forhold til de svake elevene sier han at : ”Jeg synes egentlig det fungerte greit ”. Noen elever fikk lesehjelp uten at det ble opplevd som et problem. (Arne 2, s. 8) Han sier også at: ”Matteprøven var den som fungerte best for de svake elevene”. (Arne 2, s. 8) Arne har en fremmedspråklig elev i klassen sin. For den eleven ble språket et problem. ”Hun kan mer matematikk enn hun får vist, mye mer”, sier han. (Arne 2, s. 9)

Arne synes ikke han har noe bruk for de matematiske kompetansene. Det er og det verste med prøven, synes jeg, at når jeg får ut resultatene i de her tre gruppene, så sier det meg null og niks om hva jeg kan jobbe konkret med”, sier han. (Arne 2, s. 10) Da han var på kurs, hadde han rett og slett vondt av dem som skulle formidle dette. ”..de skjønte det heller ikke, så de klarte ikke å formidle til oss hva egentlig som ble målt.”, sier han. (Arne 2, s. 16) Denne tenkingen var ny for ham, og han hadde inntrykk av at det samme gjaldt for de fleste på kurset. (Arne 2, s. 16) ”Og for å si det sånn,” fortsetter han: ”De aller fleste på kurset var ikke mest interessert i det. De var mest interessert i å få kommet i gang med å få rettet. (Arne 2, s.17)

”De sier jo det skal være til hjelp for oss lærere for å liksom finne ut hvordan vi bedre kan jobbe med den enkelte elev Og, når jeg sitter her og sier at det hjelper meg null og niks, så mener jeg: Da har de bommet på målet”, sier han avslutningsvis.

BERIT

Berit mener at det er sammenheng mellom tilpasset opplæring og kvalitet, (Berit, s. 16) og hun forteller at skolen hennes jobber med en ganske omfattende kartlegging av elevene hvert år. Blant annet har de en test som går på basiskunnskaper i matematikk. (Berit, s. 9) Jeg intervjuet Berit før den nasjonale matematikkprøven for syvende klasse var gjennomført. Men om fjorårets prøver for fjerde klasse sier hun at leseprøvene ikke fortalte dem noe nytt, men at matematikkprøven fortalte dem mer enn de kartleggingsprøvene de bruker. (Berit, s.13)

BODIL OG BRIT

Bodil og Brit forteller at de pleier å ha matematikkprøve i klassen hver gang de er ferdig med et kapittel. (B&B 1, s. 11) I tillegg bruker skolen en prøve som kartlegger basiskunnskaper i matematikk, (B&B 1, s. 12) dessuten føler lærerne at de kjenner elevene godt, (B&B 1, s. 18) så de opplever at de har ganske god kartlegging av elevene sine også før den nasjonale prøven i matematikk kommer. (B&B 1, s. 15) Før prøven er de også litt skeptiske i forhold til om prøven kan måle alle sider ved faget. (B&B 1, s. 16) Men etter prøven fremhever Bodil som noe av det positive med prøven at den var så variert: ”....det er bra det, da, at det ikke bare var en ting, eller bare noen områder, men det var ganske mange forskjellige”. (B&B 2, s. 2)

Bodil og Brit opplever at det er godt samsvar mellom etappemålene og slik som de har undervist i syvende klasse, men synes de har brukt for lite IKT i forhold til det som forventes. (B&B 1, s. 21-22). De opplever etappemålene som konkrete og målbare, og tror de kan ha nytte av dem når de skal begynne med mappemetodikk i matematikken. (B&B 1, s. 23) Når jeg spør om de synes prøven måler sentrale mål i læreplanen, svarer Bodil at ”Jeg tror det var ganske bra. ” (B&B 2, s. 23). Likeledes opplever de at samsvaret mellom undervisningen og prøven var ganske bra. (B&B 2, s. 29)

Bodil og Brit føler at elevene fikk mulighet til å vise hva de kunne. (B&B 2, s. 5). Men Bodil forteller at ”Jeg har en som jeg synes vanligvis er blant de beste, og han har gjort det dårligst i hele klassen”, (B&B 2, s. 5) uten at hun egentlig har noe klart svar på hvorfor. Og Brit sier at en av de dårligste i hennes gruppe var faktisk en av de beste på prøven. Dette tilskriver hun at den eleven ”brukte hele tida og virkelig grublet, svarte på alt som var.” (B&B 2, s. 8) Men ellers føler både Bodil og Brit at prøven stort sett ga et riktig bilde av klassen. (B&B 2, s.7 og s. 8)

De synes det var en ”helt ålreit prøve”, ikke så veldig vanskelig. (B&B 2, s. 2), og senere poengterer de at ”alle kunne noe av det, ikke sant? ” (B&B 2, s. 4) I forhold de svake elevene sier de at prøva fungerte bra. ”De fikk en bra start, da. Når de skjønnte både oppgave en og to. Og så ble det litt mer uklart på tre, men da hadde de bare satt et kryss og... Jeg tror de fikk en god følelse fra starten, og det tror jeg har litt å si, ” sier Bodil (B&B 2, s. 11). ”Det er faktisk noe de mestrer her, ” sier Brit. (B&B 2, s. 11). Ingen av elevene deres har fått alt riktig, (B&B 2, s.12) og generelt synes de heller ikke at prøven ble for lett for de flinkeste, selv om Brit nevner at hun har en elev som kanskje kunne ha fått større utfordringer. (B&B 2, s. 12) Bodil og Brit har en fremmedspråklig elev. Vedkommende klarte prøven ”over all forventning ”. (B&B 2, s 12)

Når jeg spør Bodil og Brit om de lærte noe om elevene sine gjennom denne prøva, trekker de fram de matematiske kompetansene. ”Jeg har i alle fall skjønnt det her med kommunikasjon eller refleksjoner eller den biten der, da. Og det her er noe vi må virkelig jobbe med. Det er kanskje det jeg sitter igjen mest med, egentlig”, sier Bodil. Begge to ser på prøven som et vesentlig verktøy i forhold til utvikling for den enkelte elev. (B&B 2, s. 14) ”Så ryddig det her. Og de kodene og alt det her å rette etter”, sier Bodil. Tenkingen rundt de matematiske kompetansene er ny for Bodil og Brit. Når jeg spør om de har vært borte i dette tidligere, svarer Bodil: ”Nei, jeg tror ikke det akkurat. Nei, ikke på den måten at det er satt opp i den og den gruppa, egentlig, nei”. (B&B 2, s. 24) Når Bodil skal forsøke å forklare, sier hun: ”Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men jeg så på en måte at det er noen områder som de ikke var så flinke på. Så det var på en måte skilt ut områder der. Også ser jeg på en måte sammenhengen i oppgaver som er kanskje helt forskjellige”. (B&B 2, s. 25) Både Brit og Bodil sier at de vil bruke denne modellen når de skal snakke med elever og foreldre om elevenes fremgang. De opplever også at kompetansene kan være en hjelp når de skal planlegge undervisningen i fremtiden. Men Bodil og Brit synes ikke det er tilstrekkelig å

sende de profilene som fremkommer på prøven videre til ungdomsskolen. ”Det må komme noe mer, synes jeg i hvert fall, da.....Det sier jo ikke alt om eleven”, sier Bodil (B&B 2, s.34) mens Brit fremhever at elevenes arbeidstempo og arbeidsvaner ikke kommer fram i en slik profil. (B&B 2, s 34-35)

CARL

Carl er meget opptatt av tilpasset opplæring. Han forteller at skolen arbeider med å få laget en pedagogisk plattform ”der hovedmålsettingen er tilpasset opplæring”. (Carl, s. 5) Når jeg spør ham om kvalitet i opplæringen, trekker han frem at elevene må ”få ut potensialet sitt”. (Carl, s. 14) Men han trekker også fram ikke-faglige ting slik som aldersblanding der elevene lærer å samarbeide med elever med forskjellig alder som viktig når han skal beskrive kvalitet i skolen. (Carl, s. 16)

Han synes skolen kan klare seg uten nasjonale prøver. Han sier at det å kartlegge elevenes ståsted er noe av det viktigste en lærer gjør, og det har han stor tillit til at lærerne allerede gjør. ”De vet hvor elevene i sin gruppe er. De vet hva elevene i sin gruppe kan”, sier han. (Carl, s. 10)

Carl forteller at kommunen har gode kartleggingsprøver i lesing, men at matematikkprøvene ikke er på plass ennå. Imidlertid arbeider kommunen med et matematikkprosjekt i samarbeid med høyskolen i Bergen. (Carl, s.13)

CECILIE.

Etter at prøva var gjennomført, satt Cecilie igjen med det inntrykket at prøva var ”ganske vanskelig”. (Cecilie 2, s. 1) Cecilie forteller at hun pleier å bruke kapittelprøvene fra matematikkboka. I tillegg har elevene en litt større prøve før jul og før sommeren. Diagnostiske prøver har klassen hatt tidligere, men ikke dette skoleåret. (Cecilie 1, s.4)

Cecilie synes at etappemålene samsvarer ganske bra med slik som hun har undervist, og slik som hun har oppfattet læreplanen. Hun har til og med brukt etappemålene litt i repetisjonsfasen før prøven. (Cecilie 1, s.10) Cecilie sier at hun synes prøva prøver sentrale mål i læreplanen, og poengterer i den forbindelse at man var innom mange oppgavetyper. (Cecilie 2, s. 3) Sånn sett synes hun prøva ga elevene mulighet til å vise hva de kan, selv om

hun var skuffet over at noen av elevene ikke gjorde dette. (Cecilie 2, s. 3) Ingen av elevene hennes hadde alt riktig, men hun hadde en del som ”fikk fem på alle”. (Cecilie 2, s.27)

De svakeste av Cecilie sine elever satt for seg selv og hadde prøva. ”De hadde vi på gruppe to og to der det var en voksen til stede”, sier hun, (Cecilie 2, s.4) uten at dette ble opplevd som et problem av elevene. (Cecilie 2, s.5) Men for elever som har litt problemer, synes hun prøva varte for lenge. (Cecilie 2, s.2) Om de flinkeste elevene sier Cecilie at: ”Altså de var frustrerte de og, fordi altså de pleier jo å få til det meste. Og så var det en del ting som de ikke hadde vært borti.” (Cecilie 2, s. 5) Cecilie har to fremmedspråklige elever i klassen, men disse deltok ikke på prøven. (Cecilie 2, s.6)

Cecilie sier at hun synes det er feil at alle elevene skal ha den samme prøven: ”De blir ikke behandlet likt med de andre elevene i klassen til vanlig, men nå skal de gjøre det her, og det synes jeg blir feil”, sier hun. (Cecilie 1, s. 1) Etter at hun har gjennomført prøven, kommer hun tilbake til det samme: ”Altså, vi skal jo ha individuelle opplegg til dem, og så plutselig skal du ha en prøve som er lik for alle”, sier hun. (Cecilie 2, s.6)

Cecilie synes prøva var nyttig i forhold til å legge til rette opplæringen for den enkelte. Om den ikke akkurat fortalte henne noe nytt, så synes hun at hun ”fikk bekreftelse på det”, (Cecilie 2, s.6) men hun vil ikke beskrive nasjonale prøver som et vesentlig verktøy for utvikling for den enkelte elev. (Cecilie 2, s. 7) Hennes opplevelse er at de som vanligvis er best på prøver, var best på disse prøvene også. (Cecilie 2, s.3)

Cecilie har brukt kompetanseprofilene når hun har snakket med foreldre, (Cecilie 2, s. 9) så hun opplever nok at de er nyttige. Men hun synes at det ble veldig mange fine ord, ”litt svevende”, sier hun også, (Cecilie 2, s. 16) så det var vanskelig å kommunisere det til elever og foreldre. (Cecilie 2, s. 9) Tenkingen var nokså ny for henne: ”Ja, altså jeg hadde vel hørt det, men ikke at de var satt sammen sånn. Her er det jo veldig systematisk delt i grupper og sånn...” (Cecilie 2, s. 9) Men hun opplever at de matematiske kompetansene gir et riktig bilde av hva elevene bør lære i matematikk. (Cecilie 2, s. 16)

Begrepene diagnostisk undervisning og misoppfatninger er kjente for Cecilie, men hun vil ikke begi seg ut på å forklare dem for meg. (Cecilie 2, s. 16)

DAVID

David forteller at han bruker mye tid på å tilrettelegge for den enkelte elev.

Hovedutfordringen hans er at de fleste av elevene hans har fremmedkulturell bakgrunn. Dette fører til problemer med språket: "Mange av dem kan regneartene. De kan regne ut dele eller addisjon eller subtraksjon eller hva som helst, men når det kommer en regnefortelling, sliter en del av dem fordi de ikke skjønner meningen, de skjønner ikke spørsmålet". (David 1, s. 3) Men det er også sånn at barna lærer andre regnealgoritmer hjemme enn det de bruker på skolen. (David 1, s. 18). Dette velger imidlertid David å betrakte som en ressurs heller enn et problem. (David 1, s. 18)

Elevene til David har matematikkprøve en eller to ganger i måneden. (David 1, s. 8) Stort sett bruker han prøver som han lager selv. (David 1, s. 6). Dette skoleåret har han ikke brukt diagnostiske prøver eller kartleggingsprøver. (David 1, s. 6) "Etter hvert emne tester jeg dem hvor mye de har lært, hva de trenger, hva de mangler, hva de ikke har skjønt. Også går vi gjennom selve prøven, eller testen sammen en gang til", sier han. (David 1, s. 7)

David kjenner igjen etappemålene fra L-97. "Er de ikke tatt ut av læreplan 97? Det er ikke så mye forskjell", sier han (David 1, s. 13) Han mener at han har gått gjennom alt. (David 1, s. 15) Men han peker også på at "planen er stor". Og: "Hvis du skal gå gjennom alt, rekker du ikke å gå i dybden i alt". (David 2, s.16)

David synes ikke den nasjonale matematikkprøven var særlig vanskelig, (David 2, s. 1) men han opplevde at noen elever ikke klarte å yte sitt beste fordi de fant selve prøvesituasjonen skremmende. (David 2, s. 1) Derfor var det ikke alle som fikk vist hva de kunne. David forteller at prøven ikke fungerte så godt for den svakeste av de elevene som deltok. Vedkommende var borte den dagen prøven ble avholdt. Neste dag skulle han ha prøven, men han valgte å si at han var ferdig etter bare 20 minutter. (David 2, s. 7)

David vil ikke karakterisere den nasjonale prøven som et godt verktøy for å hjelpe den enkelte elev. Han mener at læreren kjenner eleven godt. (David 2, s. 7-8) Men han ser at prøven avdekker at klassen som sådan har store behov, så han håper at prøven kan brukes til å få mer ressurser i klassen. (David 2, s. 7) David er kjent med begrepene "diagnostisk undervisning" og "misoppfatninger". (David 2, s. 12) Han forteller også at han har en diagnostisk tilnærming

til elevene: "...gjennom samtale kan man drøfte med elever: Hvorfor gjorde du feil? Hva tenkte du her?" (David 2, s. 11)

De matematiske kompetansene slik de ble fremstilt i forbindelse med de nasjonale prøvene er nye for David. Likevel er ikke tankegangen helt ukjent. "Noe var nytt og noe var jeg kjent med fra før", sier han. (David 2, s. 13) Han opplever det som nyttig, og synes ikke det var vanskelig å forklare for foreldre og elever hva kompetansene innebærer. Men han føyer til: "...men jeg vet ikke om de forsto det, for det er ikke... Jeg ventet ikke på respons fra dem". (David 2, s. 14)

ERIK

På samme måte som David har Erik en stor utfordring i at flertallet av elevene hans har fremmedkulturell bakgrunn.

Erik kan se at de nasjonale prøvene kan brukes i forhold til å måle utviklingen for den enkelte elev. "Jeg skjønner at det her kan være bra på en måte for å se utviklingen for en elev fra nivå til nivå", sier han. (Erik 1, s. 6) "Altså det er jo en god kartlegging av elevenes kunnskaper. Og det er, det kan jo være et godt verktøy for oss også", sier han, (Erik 1, s. 8) men jeg synes hele tiden at jeg aner et forbehold. "Du ser veldig konkret hva de forskjellige elevene har behov for etter prøva.", sier han. (Erik 2, s. 10) Men: "Hadde de hatt en annen type prøve, så kunne de kanskje ha gjort det bedre.." (Erik 2, s. 10) Derfor vil han heller ikke karakterisere de nasjonale prøvene i matematikk som et vesentlig verktøy for utvikling for den enkelte elev. (Erik 2, s.11) "Altså for oss, så har det jo ikke vært det, ikke sant?" bemerker han. (Erik 2, s. 11). Han mener at elevene hans har hatt stor fremgang i løpet av skoleåret, men den fremgangen må han bruke andre prøver for å måle. (Erik 2, s.26)

De fleste prøvene elevene til Erik har er såkalte "fredagstester". "Det blir hva vi har gått gjennom i løpet av en uke, så er det en test som egentlig innbefatter alle fag, enten siste time eller de to siste timene på fredag", forklarer han. (Erik 1, s. 4) Det er lærerne som lager prøvene. Fokuset i prøven kan variere, slik at noen ganger kan f. eks matematikk være prioritert. (Erik 1, s. 5)

Erik synes det er godt samsvar mellom etappemålene og læreplanen, men sier at "...men vi har ikke kommet igjennom alt dette her ennå. Vi har brukt mye tid på enkle basiskunnskaper som

ikke elevene alltid har hatt til stede”. (Erik 1, s. 9) ”Altså som oppsett av stykker, pluss, minus, og så gikk vi over til ganging og deling”, forklarer han senere. (Erik 2, s.1)

I forhold til slik som Erik har drevet matematikkundervisning, var den nasjonale prøven ganske vanskelig. ”Men prøva har jo ikke sånne oppgaver, altså den måler jo ikke den kompetansen”, sier han. (Erik 2, s. 1) Han kommer også flere ganger tilbake til at gode norskkunnskaper er en forutsetning for å kunne klare prøven. ”Jeg tror mange av våre elever datt ut på grunn av teksten”, sier han. (Erik 2, s. 1) ”Du skal forstå godt norsk for å kunne greie matteoppgaven, liksom”, sier han også. (Erik 2, s. 4) Dette gjør at han opplever at mange elever ikke fikk anledning til å vise hva de kunne, (Erik 2, s. 5) og han mener at man også bør teste i hvilken grad elevene mestrer oppsatte stykker. (Erik 2, s. 6) Han karakteriserer den nasjonale prøven i matematikk som ”litt feil i forhold til sånn som våre elever var, og deres kunnskaper”. (Erik 2, s. 12) Han uttrykker også at: ”...prøven var litt dårligere enn det jeg egentlig hadde trodd den kom til å bli.” (Erik 2, s.23)

På bakgrunn av dette synes heller ikke Erik at de nasjonale matematikkprøvene tilfører noe mer enn prøver han ellers har tilgang til. (Erik 2, s. 9)

Erik tror han skjønner hva ”diagnostisk undervisning” er, men han har aldri hørt om misoppfatninger.

Rettemåten til prøvene og de matematiske kompetansene synes Erik var bra. Om kompetansene sier han: ”Jeg hadde hørt uttrykkene, men ikke noe egen bruk.” (Erik 1, s. 17) Han tror at kompetansene kan hjelpe ham til å tilpasse undervisningen bedre i forhold til elevene. (Erik 2, s. 18)

ELLEN

Ellen har ikke vært med på gjennomføringen og rettingen av prøvene, men hun er med i teamet som underviser i matematikk. Jeg intervjuet henne bare en gang – før prøvene ble avholdt.

På samme måte som Erik forteller hun at elevene har fredagstester hver uke, men hun begrunner prøvene med at ”....bare for at de skal venne seg til prøveformen og ikke være noe stresset rundt det”. (Ellen, s. 5) Dessuten forteller hun at de hadde en juleprøve på tre timer ”bare for å se hvordan de fungerte på en litt lengre prøve”. (Ellen, s.6) Skolen har egne

kartleggingsprøver i lesing, men hun er usikker på om de har noe tilsvarende i matematikk. (Ellen, s. 6 og s. 18)

Ellen mener at de nasjonale prøvene kan være en god hjelp i forholdet mellom lærer og elev. Hun viser til erfaringene fra norskprøven: "... det er jo veldig spennende det å se. Ikke sant: Du oppdager jo nye ting da med eleven når du analyserer den og ser hva de ikke får til. Også kan du da forklare det... og så lærer du noe nytt om eleven som du kan bruke". (Ellen, s. 9) Inntrykket hennes er at når det er midler til å gi spesialundervisning, så er det norskfaget som blir prioritert. (Ellen, s. 23) Og hun stiller seg tvilende til om prøvene kan brukes som en brekkstang til å få mer ressurser. (Ellen, s. 9)

Ellen er universitetsutdannet, men matematikk er ikke et av fagene hennes, og hun synes egentlig at lærere bør ha tilleggsutdanning i de fagene de underviser i på de høyeste trinnene i barneskolen. (Ellen, s. 19) Om seg selv sier hun at: "Jeg er ikke fullkvalifisert til å gjøre dette på en god måte, det ser jeg." (Ellen, s. 20). Med den bakgrunnen gir hun uttrykk for at etappemålene kommuniserer dårlig. "Jeg synes det ser vanskelig ut, jeg. Det er hvertfall flere ting her som jeg ikke vet hva er", sier hun. (Ellen, s. 12) Eksempler på dette er kommutativ, assosiativ og distributiv lov. "Sånn som det står, så føler jeg meg skikkelig dum", sier hun. (Ellen, s. 12) Også for elevene synes hun det virker vanskelig: "Uff, jeg blir så lei meg, for det er så mange som aldri kommer til å klare 20 % av dette her." (Ellen, s. 13) Ellen tror at i og med at etappemålene er så pass klare, så kan de bli brukt som en påminnelse om hva de sterkeste elevene har krav på å lære. "Det er nok en metode for differensiering", sier hun. (Ellen, s.13).

Om de fremmedspråklige elevene sier Ellen at det er vanskelig å få forståelse for at de må skrive utregning. "...hjemme så er det sånn: Nei, det skal du klare i hodet", sier hun. (Ellen, s.16)

EVA

Eva var spesielt fornøyd med layouten på den nasjonale prøven i matematikk. "Altså layout og alt sånn er veldig flott", sier hun. (Eva, s. 1)

Eva kommer stadig tilbake til at oppgavene er for mye tekstbasert, og dette mener hun er en klar ulempe i forhold til lesesvake og fremmedspråklige elever. For hennes elever har dette

slått negativt ut. ”En del av oppgavene her er ikke tilpasset den elevmassen vi har med mange fremmedspråklige og sånn”, sier hun. (Eva, s. 1) Hun mener at oppgavene inneholder for mye logiske oppgaver, og kunne ønske seg mer oppstilte regnestykker. (Eva, s.1) Hun er også inne på at det er forskjell på de ulike læreverkene, og at noen elever presterer dårlig fordi deres læreverk presenterer stoffet på en annen måte. ”Er ungene vant til å ha sånne oppgavetyper, eller har det regneverket vi har en annen måte å sette opp stykker på?” spør hun. (Eva, s.2) ”En del av disse oppgavene er formulert på en måte som elevene ikke har møtt før, fortsetter hun. Hun er altså ikke fornøyd med hvordan prøva har fungert generelt, og spesielt ikke for fremmedspråklige elever eller elever med et annet morsmål enn norsk. ”Den er laget på en måte som ikke fanger barn som kanskje har lesevaner, et annet morsmål”, sier hun. (Eva, s.4) Eva føler nok at prøven prøver like mye lesing og språk som matematikk. (Eva, s.7) Men også for de sterke elevene ”så har den her prøven vært litt vanskelig” etter hennes oppfatning. (Eva, s. 4) Blant Evas elever var det de flinke elevene som gjorde det bra, og de som hun opplever som svake som gjorde det dårlig. (Eva, s.7)

Ut fra dette, mener ikke Eva at prøven prøver det som er sentralt i læreplanen. ”Nei, for jeg er ikke helt enig i de tingene som, som de har fokusert på i oppgaven”, sier hun. Og hun fortsetter med at: ”Jeg synes mye av det var basert på litt mer sånne grublegreier og litt sånne sær... litt mer sære ting”.

Eva ser at prøvene kan brukes i forhold til tilpasset opplæring for den enkelte elev:

”..og du kan gå inn og se nærmere: Hva er det som er problemet her?” sier hun. ”Og du får faktisk synliggjort en del av de problemene som mange elever har”. (Eva, s. 7) Likevel synes hun ikke at hun lærte noe om elevenes behov for tilpasset opplæring som hun ikke visste fra før. (Eva, s.9)

Eva forteller på samme måte som de andre lærerne som arbeider på den samme skolen at klassen har fredagstest. Men hun forteller også at skolen har laget et redskap som lærerne kan bruke for å avdekke elevenes ståsted, ”en standardprøve for. .som går på basisgreiene i matten. Dette er en prøve som er lagd på skolen, og som det er meningen at klassene skal ha hvert år. (Eva, s. 8)

De matematiske kompetansene opplevde hun som nye, men likevel kjente: ” Man har jo lest litt, men ikke akkurat helt den inndelingen som de hadde gjort der”. (Eva, s.13) Hun hadde

ønsket at dette hadde vært mer vektlagt på rettekurset. (Eva, s. 13) Eva synes for så vidt at det var greit å forstå hva de ulike kompetansene gikk ut på, men hun sier også at det var ”litt sånn kronglete å få satt seg inn i ”. (Eva, s.13) Hun sier også at det ikke var alle kompetanseområdene som hun synes er like viktige. (Eva, s.14)

Eva kjenner igjen uttrykket misoppfatninger, men forbinder på sparket ikke noe spesielt med ”diagnostisk undervisning”. (Eva, s. 19)

4.3 De nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse som del av et accountability-system.

4.3.1 Innledende betraktninger.

I kapittel 2.5 har jeg beskrevet et accountability-system som et system som holder skolene ansvarlig for læringsresultater. I slike systemer blir det satt mål for opplæringen. Disse blir så operasjonalisert og målt ved hjelp av prøver. Viktig er det også at resultatene får konsekvenser for skolene, og at resultatene blir offentliggjort dersom man snakker om ytre accountability. Accountability-systemer for skolen er utbredt i andre land. Når en del av hensikten med de nasjonale prøvene i Norge er ”Å gi informasjon om kvaliteten i skolen på ulike nivåer og dermed gi grunnlag for iverksetting av nødvendige tiltak for å forbedre kvaliteten”, ser jeg det som et utslag av den samme typen tenkning.

Dette avsnittet handler om hvordan dette aspektet oppleves blant de jeg har intervjuet. Er det nytt for dem å skulle bruke et verktøy som er laget utenfor skolen, og å skulle rapportere resultater? Jeg har også spurt litt om hvordan lærere og rektorer opplever ansvarsforholdene rundt de nasjonale prøvene, og rundt opplæringen generelt. Opplever de at det er lærerne som blir målt i prøvene? Hva slags konsekvenser er i så fall knyttet opp mot resultatene? I tillegg vil jeg se på om resultatene er av en slik kvalitet at det er rimelig å bruke dem til å sammenlikne skoler og kanskje lærere.

4.3.2 Hva forteller de som blir intervjuet om accountability-perspektivet ved de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse?

ANDERS

Anders forteller at i hans kommune finnes en kommunal handlingsplan for skole. (Anders, s.3) Han sier også at skolen allerede har kartleggingsverktøy, så de har en del erfaring å vise til. Anders har en medarbeidersamtale med sine overordnede hvert eneste år der han etterspørres skolens resultater. (Anders, s.11)

Han opplever sitt hovedansvar i forhold til de nasjonale prøvene å se til at ”prøven blir gjennomført greit og at resultatene blir fulgt opp”. (Anders, s.4) På hans skole har de et forum der de nasjonale prøvene blir gått gjennom, (Anders, s.5) og dersom de finner store avvik i

forhold til det de vet fra før ”så vil vi på en måte pirke dypere i det for å se hva som der kan ligge under”.(Anders, s.6) Han mener at elevenes faglige resultater er en av indikasjonene på kvalitet i skolen. (Anders, s.9)

Likevel tar Anders avstand fra tanken om å holde den enkelte lærer ansvarlig for resultatet på prøvene. Han sier han har vært veldig tydelig på å kommunisere ”om at enkeltprøver avslører ikke om du er en god eller dårlig lærer”. (Anders, s.8) ”Og det er jo kanskje litt av min filosofi også det der om at nasjonal prøve kan være som en meningsmåling. Den skifter fra det ene semesteret til det andre”. (Anders, s.6) Han mener altså at en test ikke er godt nok grunnlag til å bedømme hvem som er en god lærer. Samtidig forteller han om en situasjon der en lærer over tid hadde dårlige resultater i lesing. Da gikk han som rektor inn med hjelpetiltak overfor den læreren. (Anders, s.6) Anders forteller også om en klasse som lå ”godt under gjennomsnittet i kommunen”. Da satte skolen i verk pedagogiske tiltak som lesekurs og større lærertetthet samtidig som man kommuniserte til hjemmene om at de også hadde ansvar i situasjonen. (Anders, s.7) Anders mener at når skolen fikk dårlige resultater, så førte det til at man skjerpet seg. (Anders, s.7)

Anders tror generelt ikke at skolen har vondt av større fokus på sluttresultater. (Anders, s.6)

ARNE

Arne er opptatt av at han er ansvarlig for den undervisningen han gir elevene: ”Vi har et utgangspunkt her på skolen at når jeg har hatt mine elever i tre år, så er jeg ansvarlig for det. Og da er det mitt ansvar. Om jeg har gjort en god eller dårlig jobb. Og det ansvaret må jeg ta. Og om de så kaller det nasjonale prøver eller hva de kaller det de skal teste meg i, så vet jeg: Jeg tar på meg det ansvaret. (Arne 1, s. 5) Han mener at hans ansvar går så langt at han faktisk kan motsette seg at noen elever blir prøvd med nasjonale prøver: ”Og der kan jeg sette meg på min høye hest og si at du får ikke lov til å ta den prøven”, sier han (Arne 1, s.14) Og litt senere: ”Og da sier jeg: Om andre kommer og forlanger at jeg skal gjøre sånn og sånn, så er det faktisk meg som har ansvar for den eleven”. (Arne 1, s.14) Arne mener at han først og fremst har et ansvar overfor elevene: ”Når jeg treffer dem om tyve år: Hallo, hvordan var det du drev matematikkundervisning? ” (Arne 2, s.28). Derneft har han et ansvar overfor foreldrene. (Arne 2, s. 28)

Arne er klar på at foreldrene også har ansvar for undervisningen av egne barn, men er ikke så opptatt å finne en fordelingsnøkkel her. (Arne 1, s.20) Om elevenes ansvar sier han: "Ansvar for egen læring er det noe som heter så fint", men han mener at elevene hans ikke er modne nok til å kunne ta dette ansvaret, og peker på at selv var han ikke en gang moden for det da han begynte på lærerskolen. (Arne 1, s.22) Arne opplever ikke at innføringen av nasjonale prøver fører til at fordelingen av ansvar blir annerledes enn det har vært tidligere. (Arne 2, s.29)

Han mener at de nasjonale prøvene er med på å sette en nasjonal standard: "Endelig skal jeg få noe som en kan rette inn og styre: Hva forventer egentlig departementet at vi skal lære elevene?" (Arne 1, s. 6) Han sier også at han ønsker velkommen en nasjonal standard, (Arne 1, s.8) og han ser et behov for denne typen prøve. (Arne 1, s.11)

På skole A er lærerne vant til å måtte rapportere om elevenes faglige resultater. "Med rektor har vi en gjennomgang to ganger i året på alle elever. Hvordan de står i alle fag." (Arne 1, s.9) De har også prøver i norsk og matematikk som er laget utenfor skolen, som alle lærerne er forpliktet til å bruke og som lagres i elevenes mappe. (Arne 1, s.9) Foreldrene har innsynsrett i denne mappa. (Arne 1, s.10) Når resultatene fra de nasjonale prøvene foreligger, er det planlagt at lærerne skal ha en samtale med rektor. (Arne 1, s.27) Arne ser heller ikke noe nytt i at lærere blir vurdert som gode eller mindre gode. "Ryktet går, og løper mye foran nasjonale prøver. Han er flink til det. Han er flink til det. Den er grei å ha. Den er streng og sånn og sånn", sier han. (Arne 1, s.25)

De fleste matematikkprøvene Arne bruker på elevene sine, lager han selv. Han tar utgangspunkt i de matematikkprøvene som hører til læreverket. Men disse prøvene karakteriserer han slik: "rett og slett så er de dårlige", (Arne 1, s. 8) derfor kan han ikke bare bruke prøvene slik de er. Elevene hans har stort sett en tverrfaglig prøve hver fredag. (Arne 1, s. 8)

Arne er opptatt av at prøveresultatene ikke må bli brukt til å sette skoler opp mot hverandre. Han sier også at noen trinn kan ha en overrepresentasjon av svake elever, og at dette beror på tilfeldigheter. (Arne 1, s.12) Likevel tror han at prøvene kommer til å bli brukt til å rangere skoler. (Arne 1, s.13)

Når jeg spør Arne om hvilke følger han tror prøvene kommer til å få for ham personlig, svarer han: "Bare at jeg får en bekreftelse på at jeg holder på med noe fornuftig". (Arne 1, s.24) Han håper ikke at prøveresultatene kommer til å bli tema i de lokale lønnsforhandlingene. "Jeg er så imot det derre trynetillegget at jeg kunne spy", sier han.

Arne forteller at han fikk tilgang til prøven på forhånd, og at han så over prøven for å finne ut hva elevene ikke kunne. Noe av dette gikk han gjennom sammen med elevene. "...ikke matematikken, men det de trenger for å få gjort matematikken, ja". (Arne 2, s. 3)

Oppgave 20 der elevene ble bedt om å sette "ingen" på svarstreken har han rettet slik at hvis han ut fra det elevene ellers har svart tror at de har ment "ingen" ved å sette svarstreken åpen, så har han gitt rett på dette. "Det ble vi og enige om da vi var på kurset at her skal tvilen komme tiltalte til gode". (Arne 2, s.3)

Arne leste teksten for de lesesvake elevene, (Arne 2, s.8) men den fremmedspråklige eleven hans hadde vansker med å forstå hva hun skulle gjøre. "Da måtte jeg hjelpe henne hele tiden, forklare: Ja, men det..da mener de sånn og sånn, og da mener de sånn og sånn", sier han. (Arne 2, s.9)

Arne har rettet prøvene alene, men når han var i tvil om vurderingen, hadde han en kollega som han kunne drøfte med. (Arne 2, s.20) Arne mener at det er rom for skjønn når man retter prøvene, og trekker frem oppgave 18 der det skulle gis et eller to eller tre poeng. (Arne 2, s.20-21) Men han ser ikke egentlig på dette som et problem. "Det er jo sånn vi har opplevd det til daglig", sier han. (Arne 2, s.21) "Men når det skal sammenliknes, så er det et problem". (Arne 2, s.21) Men han peker på at hvis prøvene ble rettet elektronisk, hadde det blitt større likhet. (Arne, 2. s. 28)

Fritaksreglene oppfatter Arne som litt uklare, "for i utgangspunktet skal ingen fritas" (Arne 2, s.22) Likevel er det jo noen som blir fritatt. Arne forteller at de har hatt elever som har hatt matematikkprøven, men som ikke har hatt norskprøven". (Arne 2, s.22)

Arne har fått beskjed om at prøvene skal makuleres. De skal kastes, og han kan ikke en gang vise dem til foreldrene. (Arne 2, s.29) Men "off the record" fortalte han at lærerne av

kursholderen var blitt oppfordret til å ta en kopi av årets prøve for å bruke den til å øve neste år.

BERIT

Berit forteller at i år legges evaluering av det pedagogiske inn som en del av skolens utviklingsarbeid. (Berit, s. 2) Skolen har også lagt ned en del arbeid i å sette ord på hva de forventer at elevene skal kunne på ulike trinn. (Berit, s. 16) Hun bruker lesing som eksempel, for det er tydelig at skolen har arbeidet mye i forhold til lesing. Skolen er blant annet med i prosjektet "Gi rom for lesing". (Berit, s. 2) Hun sier at først har man blitt enige om hvilke leserutiner skolen har. "Men så skal trinnene ta stilling til: Har dette vært lurt? Hva har det ført til? Er det noe vi burde gjøre annerledes?" (Berit, s. 2) Ifølge Berit har foreldrene blitt bedt om å evaluere skolen gjennom en brukerundersøkelse. (Berit, s. 3)

Skolen arbeider med mappemetodikk. (Berit, s.5)

Skolen har flere tester som de bruker på elevene: Kartleggingsprøver fra nasjonalt læremiddelsenter, Carlstenprøver, STAS og en prøve på basiskunnskaper i matematikk. (Berit, s. 9) Prøveresultatene blir registrert elektronisk, og hun sier at de har en "ganske omfattende databank på det". (Berit, s. 10) Nytt av året er at resultatet på noen av disse prøvene skal rapporteres til skolekontoret. (Berit, s. 9), og Berit regner med at det kommer en telefon dersom resultatene blir dårlige flere år på rad. (Berit, s. 9)

Berit tar sin del av ansvaret for resultatene på disse prøvene: "Hvis det er elever som skårer dårlig, så må jeg også se: Er det noe som er... har sin grunn i at vi bruker feil metoder. Eller er det ting i læringsmiljøet?" (Berit, s. 9) Dersom skolen hennes hadde kommet dårlig ut på en prøve, ville hun tenke: "Altså jeg ville ikke kunne gjøre noe særlig annet enn det jeg har gjort i forhold til å følge opp ut ifra et sånn systemarbeid, altså sikre at de riktige tingene og de gode tingene blir gjennomført rundt i klasserommene." (Berit, s.13)

Hun mener ikke at eventuelle svake resultater på en prøve nødvendigvis er lærerens skyld. "Men det er veldig god grunn til liksom å reflektere sammen med læreren: Hva kommer dette her av?... Er det tilfeldigheter?" (Berit, s. 10) Lærernes ansvar mener hun først og fremst er å bruke godt utprøvde metoder, og å følge den planen skolen har laget for hva man arbeide med

på hvert trinn. ”Og hvis læreren ikke gjør det, så er man da ansvarlig for dårlige resultater”, sier hun. (Berit, s.11)

Berit er klar på at offentliggjøring av resultater fører til en rangering av skoler hos allmennheten. (Berit, s.11) Prøvene kan fort bli ”et måleinstrument på gode og dårlige skoler”, (Berit, s.12) og hun er kritisk til hvordan media ”raljerer med tall”, (Berit, s. 22) og legger til at ”det er som regel veldig ufortjent til de som rammes av det”. (Berit, s. 22) Dette tror hun kan gjøre noe med folk som ikke er så bra. (Berit, s. 22) Hun kommer flere ganger tilbake til det betenkelige i at skolene retter sine egne prøver. Da kommer det en menneskelig faktor inn i bildet, og det kan være en fristelse i å være for ”snille” når man retter prøvene. (Berit, s.18 og 19)

BODIL OG BRIT

Bodil og Brit har en elev som var fritatt for matematikkprøven. (B&B 2, s. 11) De synes fritakskriteriene var litt uklare, men stort sett gikk det greit å bestemme hvem som skulle delta på matematikkprøven. (B&B, s. 10) De forteller at de har en elev som har spesialundervisning etter § 5, men som likevel deltok på prøven. (B&B, 2 s. 22)

Bodil og Brit bruker stort sett matematikkprøver som de finner i læreboka. (B&B 1, s. 11) De bruker også en prøve som måler basiskunnskaper i matematikk. (B&B 1, s.12) Denne prøven blir levert på kontoret, og de forteller at ledelsen interesserer seg for resultatet. (B&B 1, s.13) Når jeg spør dem om hva som blir nytt når det kommer nasjonale prøver, svarer Brit blant annet: ”Det er at det blir litt mer press, kanskje. Og: gjør vi det riktig, altså i forhold til det som forventes?” (B&B 1, s.13) Jeg tolker dette både som at hun føler at det ikke bare er elevene som blir målt her, men også undervisningen. Dessuten tolker jeg utsagnet dit hen at hun ser på prøven som en slags standard. Når jeg spør direkte om de føler at det er de som er på prøve, svarer Brit: ”På en måte, ja...”.(B&B 1, s.14) Og når jeg spør om de synes prøvene definerer et nasjonalt nivå, svarer Bodil: ”Ja, det gjør det vel” (B&B 1, s.17)

Men Bodil og Brit er ikke sikre på om de synes det er riktig å sammenlikne elevene med et slikt nivå. Elevene bør vurderes i forhold til seg selv. ”Men jeg må jo på en måte se at hvis de, hvis de ligger i nedre del på en måte, at de, hvis de har gjort det kanskje litt bedre på en nasjonal prøve enn de har gjort det til vanlig for eksempel, så er jo det bra. Selv om det ikke er mer enn gjennomsnittet”. (B&B 1, s.29)

Brit sier at hun føler ansvar for resultatet på prøven. (B&B 1, s.15) Det samme gjør Bodil. (B&B 1, s.31) Men de er også klare på at det ligger et ansvar på foreldrene. (B&B 1, s.31) På samme måte som Arne, sier de at elevene ikke klarer å ta ansvar for egen læring, men de mener at noe ansvar kan elevene ta, og nevner spesielt at de har ansvar for å be om hjelp hvis det er noe de ikke skjønner, og dessuten: ”..det er noe med at de også faktisk må yte litt”. (B&B 1, s.32) Ledelsen har ikke gitt noen spesielle signaler om hvordan den enkelte lærer vil bli holdt ansvarlig. (B&B 1, s.36). Men de frykter at innføringen av nasjonale prøver vil føre til at mer av ansvaret blir lagt på lærerne. (B&B, 2 s.31)

Bodil og Brit har faktisk ikke tenkt på at prøveresultatene kan bli tema i de lokale lønnsforhandlingene Men: ”Det forundrer meg ikke”, sier Brit. (B&B 1, s.34) Men de stiller seg svært skeptiske til dette. ”Da må jo læreren tenke på: hvilken klasse er best faglig? Den må jeg ha!” (B&B 1, s.35) Så de er bekymret for hva det kan gjøre med læreres innstilling til å ta ansvaret for svake og vanskelige klasser. De sier også at forskjeller mellom grupper ikke trenger ha noe med læreren å gjøre. Brit sier: ”Og det har jo ikke... behøver ikke å ha noe med læreren å gjøre. Det kan være noe med den elevmassen du har også. Og da blir det feil. Hvis det blir kniving om å ha...Den klassen er bra, den skal jeg ha. Det blir feil.”, og Bodil slutter seg til dette. (B&B 1, s.35)

Bodil og Brit er klare på at de tror prøvene kommer til å bli brukt til å sammenlikne skoler. (B&B 1, s.19) Bodil ser at en slik prøve er med på å skjerpe lærerne: ” .. og så skjønner jeg jo at hvis en sammenlikner seg, så blir det kanskje mer viktig her å bli enda bedre”. (B&B 1, s.16)

Bodil og Brit synes det kan bli på grensen til juks dersom læreren driller elevene for mye før prøven. (B&B 1, s.27) De sier at de selv fikk se prøven dagen før elevene hadde den, men etter at elevene hadde gått hjem, så de hadde ikke anledning til å ta opp ting som sto i prøva med elevene. (B&B 2, s. 1)

Bodil og Brit forteller at de måtte bruke skjønn på flere av oppgavene da de rettet dem. På noen av oppgavene var det ikke angitt kode for noen av svarene som faktisk var riktige. (B&B 2, s. 9) Om oppgave 20 sier Brit: ”.. det ser en jo spesielt på tippingen til den der oppgaven, oppgave 20. De som har sagt, satt ”ingen” på alle, de har jo faktisk fått det ganske bra”. (B&B

2, s.6) Hun forteller også at de som bare hadde latt svarlinjen stå tom, tapte poeng på det. (B&B 2, s.6) Bodil og Brit rettet alle prøvene mens de var på kurset, så hvis de var i tvil om noe, kunne de spørre kurslederen. (B&B 2, s. 20)

Bodil og Brit måtte ikke lese oppgaven for noen av sine elever, (B&B 2, s. 12) og forteller heller ikke om noen annen form for hjelp underveis. Men i ettertid lurte de på om de burde ha hjulpet en elev med lesing. (B&B 2, s.11)

De har ikke fått noen spesiell beskjed om hva de skal gjøre med prøvene, og om de kan bruke dem til å øve med neste år. Men Bodil og Brit har i alle fall planer om å ta prøvene med på konferansetimer slik at de kan ha prøvene foran seg når de drøfter resultatet. (B&B, 2 s.36)

CARL

Carl forteller at alle skolene i kommunen bruker spesielle kartleggingsprøver i norsk på 2. trinn, og kanskje flere trinn. (Carl, s. 11) Resultatene av disse blir ikke rapportert til skolekontoret, (Carl, s. 21) men blir gjennomgått i samarbeid med PPT. (Carl, s. 11) Som rektor etterspør ikke Carl faglige resultater i noen særlig grad, men i forhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet sier han at: ”Vi har gått inn og sagt at dette skal vi gjøre på skolen, og det forventer jeg at det gjør vi.....Det har vi jevnlig møter på med trinnene og spør hvor langt vi har kommet i forhold til de og de tingene”. (Carl, s.15) Han blir i liten grad etterspurt resultater fra sine overordnede. ”Det er mer timetall og økonomi”, sier han. (Carl, s.21)

Resultatene på de nasjonale prøvene kan bli tema i medarbeidersamtaler, men han sier også at: ”Jeg tror ikke jeg vil kalle inn noen spesielt for å si at du gjorde det sånn, og du gjorde det sånn”. (Carl, s.12) Han påpeker at det er stor forskjell mellom de ulike trinnene, og på noen trinn kan det være en opphoping av elever med ulike vansker. (Carl, s. 13) Jeg tolker dette som at han ikke uten videre synes det er riktig å holde den enkelte lærer ansvarlig for prøveresultatene. Han stiller seg også avvisende til å bruke resultatene fra de nasjonale prøvene i lokale lønnsforhandlinger. (Carl, s. 10)

Carl har vært i Birmingham og sett hvordan systemet med prøver fungerer der: ”De visste at dette kom år etter år, så testet de elevene et år. Så plukket de ut de elevene som lå på grensen til å få en A, til å få den beste karakteren. Så drillet de dem på disse oppgavene i løpet av

nesten et helt år for å få enda flere opp på det nivået”, sier han. Og han er redd for at vi kan få noe av det samme i Norge: ”Jeg er redd for det”, sier han, ”for vi så jo det altså hvor fokus det ble med en gang det ble lagt ut, resultatene fra i fjor, ikke sant? Og de gikk med en gang inn og rangerte skolene. Hvem som lå sånn, og hvem som lå sånn”. (Carl, s. 7-8) Carl skjønner ikke helt hvorfor prøveresultatene skal offentliggjøres. (Carl, s.10) Han er slett ikke sikker på at det fører til at lærerne skjerper seg. (Carl, s.10) ”Offentliggjøringen synes jeg er helt unødvendig”, sier han. (Carl, s. 13) Og det til tross for at skole C kom svært godt ut da resultatene fra prøvene i 2004 ble offentliggjort.

Han mener at rektors ansvar er å ”legge til rette for og sørge for at lærerne følger de planene og de, det som på en måte skal gjøres i skolen”. (Carl, s. 8) Han føler også et ansvar fordi ”du er på en måte skolen sitt ansikt utad”. (Carl, s. 9) Carl fortalte jo også om en ordfører som ikke var fornøyd med resultatet av en lesetest, og som dermed kalte alle rektorene inn ”på teppet”. (Carl, s. 8-9) Han tror ikke noe liknende kommer til å skje i hans kommune. (Carl, s.9) Carl tror at noe av hensikten med de nasjonale prøvene er å måle lærerne, og han ser en sammenheng mellom dette og at lærerne skal på prestasjonsrelatert lønn. (Carl, s.10) Men selv kan han ikke tenke seg å bruke prøveresultatene på denne måten, og han håper heller ikke at han blir pålagt det. (Carl, s.10) Hans syn er at: ”Nei, jeg synes ikke at lærerne skal bli målt på den måten”. (Carl, s.10)

Carl føler først og fremst ansvar overfor foreldrene. ”Jeg føler at jeg er mer til for foreldrene og elevene enn jeg er for skolesjefen”, sier han. (Carl, s.9)

CECILIE

Cecilie forteller at skolen har en mappe der de tar vare på prøveresultater for hver elev, men hun tror ikke det ligger noen matematikktester der. (Cecilie 1, s. 5) Cecilie bruker stort sett kapittelprøver fra læreboka når klassen skal ha prøver. (Cecilie 1, s. 4)

Hun føler at de nasjonale prøvene måler både lærere og elever, (Cecilie 1, s. 6) og hun har også en opplevelse av at hun personlig blir målt. (Cecilie 1, s. 7) Men hun tror ikke at prøven kan bli brukt mot enkeltlærere. (Cecilie 1, s. 9) Skole C ligger på et lite sted. Det tror Cecilie reduserer betydningen av prøveresultatene: ”Jeg tror ikke det vil ha så mye å si for oss her. Det er ikke så mange skoler å velge mellom”, sier hun. (Cecilie 1, s. 9) Hun tviler på at prøveresultatene blir tema i de lokale lønnsforhandlingene, håper det ikke. (Cecilie 1, s. 13)

Om sitt eget ansvar sier hun: ”Nei, jeg er jo ansvarlig for at de har fått god undervisning og fått gjennomgått mest mulig, være best mulig forberedt. Men jeg kan jo ikke gjøre annet enn å si til dem at de må gjøre sitt beste”. (Cecilie 1, s.12) Hun mener at hun ikke kan ta ansvar for elevenes motivasjon. (Cecilie 1, s. 12) Foreldrenes ansvar sier hun er å ”pushe på” elevene. Stort sett opplever hun at foreldrene er flinke til å følge opp barna sine. (Cecilie 1, s. 12) I likhet med andre lærere jeg har snakket med, sier Cecilie at ikke alle elevene er modne til å ta ansvar for egen læring. ”Noen tar veldig stort ansvar, og noen klarer det ikke i det hele tatt”, sier hun. (Cecilie 1, s. 13) Hun føler at innføringen av dette prøvesystemet kan føre til at skolen tar en større del av ansvaret for læringsresultatet. (Cecilie 2, s. 19)

Hun har ikke oppfattet noen signaler fra ledelsen om de nasjonale prøvene. Men tviler på at hun kommer til å bli kalt inn til samtale med rektor om dette. ”.. kanskje i fellesskap, alle vi som har hatt den...” funderer hun. Cecilie ser at prøven kan fungere som en slags målestokk. ”Nei, altså det er jo greit å ha en prøve som er lik ... altså en prøve som er lik for hele landet som ikke vi lager”, sier hun (Cecilie 1, s. 8)

Cecilie fikk tilgang til prøven dagen før den ble avviklet, men hun snakket ikke med elevene om innholdet i prøven. (Cecilie 2, s.21)

Cecilie forteller at elevene ba mye om hjelp i løpet av prøven. Flere ganger sier hun også at hun ga dem hjelp: ”Jeg måtte hjelpe dem å komme i gang. Altså ikke forklare, jo, forklare oppgaven, hva den gikk ut på”. (Cecilie 2, s. 1) ”..altså vi hjalp dem ikke, men vi forklarte oppgaven. Hvis ikke de skjønnte hva de skulle gjøre, så forklarte vi litt”. (Cecilie 2, s.4) Et eksempel på at hun forklarte gir hun i forbindelse med oppgave 4 som dreide seg om kubikk: ”Når det er kvadrat så er det flate, og når det er kubikk, så er det det som er inni”. (Cecilie 2, s. 24) Så blir hun litt i tvil og tilføyer: ”Men jeg forklarte gjerne for mye?” Hun sier også at lærerne presset elevene: ”Jeg vil nå si at de ble presset til å jobbe mer enn de ville gjort hvis ikke det hadde vært, sittet noen inne i rommet med dem”. (Cecilie 2, s. 5) Senere sier hun: ”Men jeg må si, jeg gikk rundt, altså før vi leverte inn. Her har du ikke gjort noe, se nå på det. Jeg gjorde det, og jeg presset mange til å gjøre mer enn de hadde...” og: ”Mange fikk rett fordi de prøvde. Det kan være tilfeldig, de tippet. Men hvis ikke vi hadde gått rundt og sett over, eller sett hva de gjorde og hva de ikke gjorde, så hadde den vært blank hos mange”.

(Cecilie 2, s.28, om oppgave 20) Ellers forteller hun at dersom elevene hadde latt svarlinjen på oppgave 20 stå åpen, så fikk de null poeng. (Cecilie 2, s. 12)

Fire elever ble fritatt fra matematikkprøven på skole C. Det dreide seg om elever som ofte hadde opplegg utenfor klassen. (Cecilie 2, s. 5) Cecilie hadde ønsket at to elever til kunne blitt fritatt, men det fikk hun ikke lov til. (Cecilie 2, s. 14) Dette var elever som ikke har spesialundervisning nå, men som har hatt det tidligere. (Cecilie 2, s. 14)

Cecilie rettet for en stor del prøvene på egen hånd, men drøftet kodingen av noen av prøvene med kolleger mens hun var på rettekurset. (Cecilie 2, s. 10) Hun tror ikke det hadde blitt store forskjeller dersom en annen hadde rettet prøvene, så hun synes ikke det er noe problem. (Cecilie 2, s.11)

Cecilie har ikke fått noen beskjed om hvordan hun skal behandle prøvene. Det ble noen prøver til overs, og dem har hun tatt vare på. (Cecilie 2, s.18) Hun har vist frem prøvene til både foreldre og elever på konferansetimene. (Cecilie 2, s. 22)

DAVID.

David er ikke vant til å skulle levere matematikkprøver til sine overordnede. (David, 1 s. 1), og heller ikke de nasjonale prøvene i matematikk har han planer om å legge i elevens mappe. (David, 2 s. 18) Han tror skolene kommer til å ta resultatene alvorlig og ”hvis en skole eller en by får problemer i et fag, kommer de til å søke hjelp fra andre og høyere nivåer, fra universitet og høyskoler til å forbedre seg”, sier han. (David, 1 s. 11) Men han tror ikke at resultatet av prøven kommer til å få noen spesielle konsekvenser for ham personlig. ”Jeg får ikke mer lønn eller mindre lønn”, sier han. Men han legger til at det likevel har betydning for ham. ”Hvis jeg gjør det bra, da blir jeg oppmuntret til å gjøre det bedre”, sier han, (David, 1 s.20) og ”Hvis jeg gjør det dårlig, sikkert jeg har et eller annet problem, og jeg ordner opp” (David, 1 s. 20) Han forteller også om et prosjekt han deltok i som gikk over flere år og som ga positive resultater. Da spurte både rektor og andre om hva han hadde gjort, og det opplevde han positivt: ”Det var veldig koselig. Det er en respons på den gode jobben man gjør”, sier han.

David er skeptisk til den formen offentliggjøringen av prøvene har i dag. ”Jeg synes ikke det er nødvendig. Men hver skole kunne ha fått sine resultat.” (David 1, s.10) Han synes

resultatene på prøva skulle være en sak mellom lærer og skole, elever og hjem. Som han sier: "Hvorfor skal alle vite alt?" (David 1, s. 10) Han føler ikke at det er rettferdig at hans skole som har 95 % elever med fremmedspråklig bakgrunn skal sammenliknes med skoler som har en helt annen elevmasse. (David 1, s. 11) Han er også redd for at offentliggjøringen av evt. dårlige resultater kan føre til at skoler kan miste anseelse blant folk, (David 1, s.11) og at det kan gå på elevenes selvfølelse løs: "... plutselig ser de resultatene i avisene, og så blir de skuffet over seg selv", sier han. (David 2, s.7) Han tror også at når resultatene offentliggjøres på den måten, kan det bli konkurranse. (David, 1 s. 24) Han er skeptisk til hva som kan bli resultatet av å måle lærere på denne måten: "Når man hører i avisen om at kommunen kommer med forslag om at lærere skal få karakterer for jobben sin, da vil sikkert alle prøve å jukse litt. Det er beklagelig", sier han. (David, 2 s. 15)

David føler ansvar for resultatet på prøven: "Det er mitt ansvar til slutt", sier han. (David, 1 s. 16) Men har gir også foreldrene ansvar: "Jeg synes foreldrene må være en partner for skolen og klassen", sier han. (David, 1 s.17) Og utdyper det senere til at foreldrene først og fremst har ansvar for å oppdra barna, men også læring er en del av oppdragelse. (David, 1 s.17) David sier til sine elever at: "Det er min jobb å lære deg. Det er din jobb å lære". (David, 1 s. 19) Men han medgår også at noen elever trenger hjelp fra voksne til å kunne ta det ansvaret. (David, 1 s. 19)

David fikk tilgang til prøven dagen før den ble avholdt, men deretter møtte han ikke elevene før de skulle ha prøven. (David, 2 s. 4) Han måtte forklare en del for elevene sine i løpet av prøva. "Jeg måtte det, fordi jeg visste at de har problemer med å skjeønne beskrivelser", sier han. (David, 2 s. 3). Han beskriver hjelpen som: "Jeg leste og så forklarte hva oppgaven mener", (David, 2 s. 3) og: "Jeg sa ikke svaret, men hva oppgaven vil av dere. (David, 2 s. 3) Foreldrene har fått vite resultatet, men de har ikke fått se selve prøven. (David, 2 s. 4)

Blant Davids elever deltok alle elevene på prøven. (David, 2 s. 6) David rettet prøvene sammen med en kollega, (David, 2 s. 10) og han tror ikke resultatet hadde blitt noe særlig annerledes dersom en annen hadde rettet prøvene. "Nei, jeg tror ikke det. Fordi det var klart hvilken kode som er riktig og hvilken som er feil", sier han. (David, 2 s. 12) Jeg intervjuet David over to måneder etter prøvedatoen, så når jeg spør ham om hva elevene hans har gjort

på oppgave 20, så husker han ikke helt. (David, 2 s. 17) Han tror prøvene blir makulert, men han har spart en prøve til senere bruk. (David, 2 s. 18)

ELLEN

Ellen har ikke vært med på gjennomføringen og rettingen av prøvene, så hennes synspunkter er mer prinsipielle. Hun forteller i likhet med Erik at de bruker lærerlagde prøver i matematikk. De bruker Carlstenprøver i lesing, og disse resultatene må leveres til rektor. Hun kjenner ikke til at de har noe tilsvarende i matematikk. (Ellen, s.6) Men hun leverer inn arbeidsplaner. (Ellen, s.17)

Ellen har inntrykk av at faglige resultater allerede er tema i lokale lønnsforhandlinger: ”Jeg tror at når det tildeles ekstra lønnstrinn på denne skolen, så ser man til hvilke resultater man har oppnådd med en klasse, og da uten å vurdere hva, holdt på å si, hvilket nivå klassen har vært på når man får den”. (Ellen, s. 8) Og hun har en opplevelse av at de nasjonale prøvene prøver lærerne vel så mye som elevene. (Ellen, s.8)

Hun er redd for at offentliggjøring av resultater, som hun for øvrig betegner som ”helt grotesk”, (Ellen, s.5) vil føre til at man bare får konstatert hvor det går bra og hvor det ikke går bra uten at man analyserer grunnene. ”Og jeg mener, journalister har jo ikke noe greie på statistikk og metode og analyse av innhold, så det blir sørgelig tragisk det”, tilføyer hun. (Ellen, s. 9) Hun sier også at: ”Jeg synes det er forferdelig uetisk at når vi har 40 konkrete elever at det skal være mulig å lese i avisen om hvordan det ligger an med våre 40 konkrete barn. Det synes jeg ikke omverdenen har noe med.” Hun mener også at offentliggjøring kan ha negativ effekt både for elevenes læring og for deres selvoppfatning. ”For jeg tror jo egentlig at vi er en veldig god skole”, sier hun (Ellen, s.10), og antyder dermed at de nasjonale prøvene ikke måler den egentlige kvaliteten i skolen.

Når jeg spør Ellen om i hvilken grad hun føler seg ansvarlig for resultatet av prøva, svarer hun: ”Det er vel noe jeg går og tenker på hele tiden. Altså hva som ligger i elevens hode, og hva som på en måte er mulig for meg å endre på. Jeg tror vel egentlig at jeg har tatt på meg en veldig stor del av ansvaret, og det må være mulig å innrømme at det er en del ting man ikke får gjort noe med”. (Ellen, s. 15) Hun sier også foreldrenes ansvar formelt sett er å følge opp at ungene gjør omtrent det de skal, men hun føyer til at mange foreldre tar ansvar, og spesielt da for matematikk. (Ellen, s. 15) Om elevenes ansvar sier hun blant annet: ”Ja, det er

moderne å si at de har ansvar for egen læring, men de er jo ganske små barn, stakkar”. (Ellen, s.16) Ledelsens ansvar synes hun først og fremst er å legge forholdene til rette. (Ellen, s.17)

Ellen føler at egentlig burde de ansatte i skolen være lojale mot elevene, mens nå er det et system som virker helt omvendt, og det er at vi skal være lojale oppover. (Ellen, s.10) Hun opplever at de overordnede er mer opptatt av økonomi enn av læring. (Ellen, s.10)

ERIK

Erik forteller at han stort sett bruker prøver som han har laget selv. (Erik, s. 4) Skolen har lokale lesetester som kartlegger elevenes leseferdigheter, men han vet ikke om noe sånt i matematikk. (Erik, s. 6) Han kjenner heller ikke til at skolen må levere andre prøveresultater enn resultatene fra de nasjonale prøvene videre til kommunen. (Erik 1 s.16) Han sier at han har vært nødt til å legge bort noe av det elevene skulle ha arbeidet med i syvende klasse fordi det er så lavt nivå i klassen. ”Vi kan jo ikke lære arealet av sirkler når du ikke kan plusse eller gange eller noe sånt”; sier han. (Erik 2, s.13) Men dette har han fått aksept for fra ledelsen. (Erik 2, s. 14) ”De har fått en plan allikevel over hva jeg har gjort, så det har vært en plan og en tanke bak det jeg har gjort, og når jeg har regnet, hatt undervisning på den måten jeg har hatt. Og at det da ikke skulle ligge til rette for matte på nasjonale prøver, det får så være, liksom. Jeg ser ikke på det som noe problem”, sier han. (Erik 2, s. 24) Han synes skolen skal ha andre mål enn å gjøre det bra på de nasjonale prøvene. (Erik 2, s. 25)

Erik er ikke for offentliggjøring av prøveresultater. (Erik 1 s. 7) Han tror det kan føre til at elevene søker seg til andre skoler. (Erik 1 s. 8), og at skolen hans kan få et B-stempel. Han sier at ”Vi har så pass mange skoler rundt her, at det er viktig for ledelsen at XX (skole E) gjør det bra”. (Erik 2, s. 25) Erik forventer nemlig at skolen hans kommer dårlig ut, noe han forklarer med den store andelen fremmedspråklige elver: ”Men altså, vi sitter jo med dårlige resultater på grunn av at vi har en stor fremmedspråklig gruppe”. (Erik 1 s. 8)

Kanskje dette er grunnen til at Erik ikke føler resultatet av prøva som sitt personlige ansvar? (Erik 1 s. 10) ”Man kan jo ikke la det gå personlig inn på seg”, sier han. (Erik 1 s.11) Han mener at læreren er ansvarlig for undervisningen, ”og for at det er gjennomgått det stoffet som skal være gjennomgått”. (Erik 1, s.11) ”Man må gjøre en så god jobb man kan med det grunnlaget man har”, sier han. (Erik 1 s.11) Eriks elever får organisert leksehjelp på skolen, (Erik 1 s.11) så det er ofte andre enn foreldrene som følger opp elevenes lekser. (Erik 1 s. 12)

Han gir også uttrykk for at elevene hans er lite selvstendige. (Erik 1 s.12-13) ”Altså jeg har på en måte distansert meg litt, altså jeg føler ikke noe konkurranse overfor andre skoler i det hele tatt”, sier han. (Erik 1 s.15)

Erik har ikke noe tro på at resultatet av prøvene kommer til å få konsekvenser for ham personlig. ”De har jo egentlig ingenting å måle det opp mot. Altså, det kan hende at det kan bli sånn i ettertid, men sånn som det er nå, så tror jeg ikke det”, sier han. (Erik 1 s.14) Han peker også på at lærerne arbeider i team: ”Vi jobber jo alle med matte. Det er ikke jeg alene som sitter med ansvaret for matte”, sier han. (Erik 1 s.15)

Jeg er interessert i hva slags hjelp elevene fikk under prøva. Erik beskriver det slik: ”De rekker opp hånda og lurte på hva jeg skal gjøre her – ”Jeg skjønner ingen ting”.- Også må du gå igjennom, og så må du lese igjennom oppgaven sammen med dem, og så på en måte prøve å veilede dem inn på hva de skjønner og hva de skal gjøre der”. (Erik 2, s. 2) Han sier også at: ”Vi gikk rundt og hjalp dem hele tiden”. (Erik 2, s. 2)

Erik har rettet prøven ” i hovedsak alene”, men etter at han har rettet, har han gått gjennom rettingen sammen med en kollega. (Erik 2, s.18) Han sier at han måtte bruke en del skjønn da han rettet prøven. Om oppgave 20 sier han for eksempel: ”På oppgave 20 er det jo greit, der kan man bruke skjønn. Ved å skjønne at siden de, hvis de har greid de andre oppgavene her, eller det ikke står noe på streken, så må man jo anta at de har bare ikke forstått ”ingen” der, liksom”. (Erik 2, s.3) Han opplever den rettemalen han fikk som en veiledning som han kunne forholde seg litt fritt til. Men stort sett så opplevde han matematikken som ”grei og ryddig”, og han synes ikke det er et problem at lærere kan rette ulikt: ”Jeg tror vi kommer ut sånn noenlunde likt allikevel.” (Erik 2, s. 20)

Erik sier at informasjonen om prøvene har vært mangelfull. Prøvene kom til skole E to-tre uker før, men ”det var ingen som visste når de åpnes opp”. (Erik 2, s. 28) Erik fikk prøven en eller to dager før. Han blir litt uklar når jeg spør om han på forhånd gikk gjennom ting med elevene, men når jeg spør ham direkte om han forklarte elevene hva et regneuttrykk var for noe, svarer han: ”Jo, altså, vi gikk jo igjennom sånne ting”. (Erik 2, s. 5) Senere sier han at: ”Vi gikk igjennom noen av ordene og så på: Hva er det de må kunne? Og så gikk vi gjennom”. Og: ”Jeg tror det var prosent, tror vi gikk gjennom lite grann. Tok en sånn oppsummering på hva det er prosenten av. Det er siden det er så pass mye fokusert”. (Erik 2,

s. 28) Prøvene er blitt låst inne på kontoret, forteller han, (Erik 2, s. 27) og han har ingen planer om å vise dem til foreldrene. (Erik 2, s.27) Når jeg spør om han har fått beskjed om han kan ta kopi av prøven, svarer han: ”Nei, men hvorfor ikke? Har ikke fått beskjed om at det ikke er lov”. (Erik 2, s.29)

På skole E var det to elever som var fritatt fra den nasjonale prøven i matematikk.(Erik 2, s. 7) Men de har ikke spesialundervisning på den måten at de blir tatt ut av klassen. (Erik 2, s. 32) Den ene av dem deltok på prøva, men resultatet ble så dårlig at det ikke ble rapportert. (Erik 2, s. 8) Erik forteller om at foreldrene til en elev motsatte seg at eleven skulle bli fritatt fra prøven. Foreldrene hadde argumentert med at: ”Eneste grunnen til at dere vil frita henne er for å få bedre resultat for skolen eller på prøva”. (Erik 2, s. 21) Ellers sier Erik at på skole E var det to som hadde matematikkprøven, men som ikke hadde norsk og engelsk. Men Erik opplever fritaksreglene som uklare: ”Jeg tror nesten du har muligheten til å frita hvem som helst”, sier han Og: ”Jeg vet klasser som på en måte fritar de dårligste elevene for å få bedre resultat, ikke sant?” (Erik 2, s. 31) Dette ser han som en konsekvens av at det ikke er noen oppfølging utenfra i forhold til hvem som blir fritatt. (Erik 2, s.31-32)

EVA

Eva forteller at på skolen hennes har de laget en standardprøve for hvert trinn som går på basiskunnskaper i matematikk. Disse prøvene ble gjennomført for første gang i fjor, og resultatene blir sammen med resultater fra lesetestene lagt i en mappe. (Eva, s.8) Dette blir også levert til rektor. Hun beskriver rektors engasjement som: ”Rektor så over nivået”. (Eva, s. 8) Hun tror ikke resultatene blir levert til andre i kommunen.

Eva fikk se prøven noen dager før den ble gjennomført. Når jeg spør om hun kunne gå gjennom ord og uttrykk med elevene på forhånd, svarer hun: ”Nei, altså det gjorde ikke vi.....Vi fikk beskjed om at ikke vi skulle gjøre det”. (Eva, s.18) Likevel sier hun like etter at: ”Nei, altså, vi hadde jo litt repetisjon på de enkle tingene på en del av de temaene som vi så. Sann som prosent og brøk og, altså repetisjon rett og slett. På ting vi hadde vært igjennom. Det gjorde vi jo”. (Eva, s.18)

I Evas klasse var det noen elever som trengte hjelp underveis. Hun forteller at de måtte gå rundt til hver enkelt og hjelpe dem som trengte hjelp. (Eva, s.3) ”Altså det som vi har gjort,

det var å gå gjennom når vi ser en elev kanskje har problemer med å lese, så hjalp vi dem å lese oppgaven. Hva er det som egentlig blir spurt om her?”, sier hun. (Eva, s. 2)

På skole E var holdningen at de fleste elevene skulle delta i de nasjonale prøvene i matematikk. Det var en mer problematisk i engelsk og norsk. (Eva, s.9)

Eva var godt fornøyd med den kodeboken som fulgte med prøvene. Den var så god at hun føler at hun kunne klart seg uten kurs. På skole E var de to som hadde delt retteansvaret mellom seg, og som kunne samrå seg med hverandre når det var behov for det. (Eva, s.14) Men hun sier at hun ble fortalt at hun måtte bruke skjønn. (Eva, s. 16) Om oppgave 20 sier hun at kursholderen sa at hun nok ikke ville ha gitt poeng dersom svarlinjen sto tom. Eva selv har brukt litt skjønn på denne oppgaven. Hun er kritisk til at det er sånn: ”Det betyr jo at disse resultatene ikke er helt, helt rett fordi at noen har gjort det sånn, og noen har gjort det sånn”, sier hun. (Eva, s.16) Det mener hun innebærer at resultatene ikke er sammenliknbare. (Eva, s.16) Hun peker også på at det er en svakhet at prøvene blir rettet internt på skolene. (Eva, s.17)

Eva mener at hennes ansvar er å gi elevene basiskunnskaper samt å gi dem sosiale ferdigheter. ”Men det er altså i et samspill med foreldrene”, legger hun til. (Eva, s. 10) Eva håper ikke at resultater fra de nasjonale prøvene blir tema i de lokale lønnsforhandlingene, ”for poenget er at trinn er forskjellige, og du kan ha et svakt trinn som ender opp med å få svake resultater. Hvis det skal ha innvirkning på lønna di, så er det ganske skummelt”, sier hun. (Eva, s.21)

Eva har fått beskjed om at prøvene skal makuleres. ”Prøvene er konfidensielle og skal ikke ut. De skal ikke ut til elevene, og de skal ikke, vi skal ikke gi dem ut til noen andre lærere har vi fått beskjed om”, sier hun. (Eva, s.18)

ELEVENE

Elevene tror nok i utgangspunktet at det er dem og ikke skolen eller læreren som skal testes. Men de fleste mener at lærerne også blir testet. ”Hvis alle elevene får skikkelig dårlig resultat, så sier det hvor mye læreren har liksom lært elevene og, da. Men hvis de får ganske bra resultat, så sier det seg selv at de har lærere som har lært dem ganske mye”, sier en. (Elever, s. 18)

Elevene mener de har et ansvar for læring. "De kan jo ikke lære oss hvis vi ikke vil det", sier en (Elever, s. 9) en annen sier at: "hvis elevene ikke vil lære noe, hvis de ikke vil ta til seg det som læreren sier, så lærer de jo ingen ting". (Elever, s. 18)

Elevene hadde øvd mye på forhånd, men lærerne hadde fortalt dem at de ikke hadde fått se prøvene før samme dag. (Elever, s. 5)

Elevene er delt i hvordan de ser på offentliggjøring av resultater. Svarene varierer fra "litt teit"(Elever, s. 3) til "både spennende og litt ekkelt" (Elever, s. 6) og til "litt kult", (elever, s. 13) Noen sier at "hadde det vært navn, så hadde det vært veldig ille".(Elever, s. 10)

4.4 Hvilke endringer tror lærere og rektorer innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til i norsk skole?

4.4.1 Innledende betraktninger.

Et av de spørsmålene jeg stilte jeg tidlig i arbeidet med de nasjonale prøvene var: Hvilke endringer vil dette føre til i norsk skole? Prøvene er ennå på et tidlig stadium, så foreløpig kan man si at en del av dette er spekulasjon. Likevel var jeg interessert i å vite hva som var lærernes tanker om dette, for det heter at den kjenner best hvor skoen trykker som har den på.

4.4.2 Hvilke tanker har rektorer og lærere om virkningen av de nasjonale prøvene?

ANDERS

Det virker ikke som om Anders ser noen umiddelbare forandringer som følge av de nasjonale prøvene. Resultatene fra de nasjonale prøvene samsvarer med det han visste fra før. (Anders, s. 4) Men han ser at utviklingen i skolen er i ferd med å ta en ny retning der det er stort fokus på resultater og på tester. ”For jeg er redd for at det kan ta et strupetak på kvaliteten og kreativiteten i norsk skole”, sier han (Anders, s. 13) og legger til at han synes denne jevnt over har vært veldig god.

ARNE

Arne tror helt klart at innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til at noen fag blir vektlagt mer enn andre. ”Ja, det vet jeg”, sier han. ”Jeg ser bare hva jeg gjør selv. (Arne 1, s. 3) Han sier at dette fokuset på de fagene som blir prøvd allerede er til stede i syvende klasse og i fjerde klasse. (Arne 1, s. 3) Han tror også det generelt kan bli større fokus på faglighet. (Arne 2, s. 14)

Arne ser på prøvene som en konkretisering av hva departementet forventer av skolen. (Arne 1, s. 6) ”Nå får vi endelig et hjelpemiddel for å justere metodikk og hva vi skal sette inn fokus på”, sier han. (Arne 1, s. 19) Derfor kan han også bruke de nasjonale prøvene som målestokk for sin egen undervisning: ”Er jeg på feil spor, eller er jeg på riktig spor? Hvis jeg skårer vanvittig dårlig på dette, så må jeg jo gjøre et eller annet galt,” sier han. (Arne 1, s.19)

Arne opplevde at hans elever gjorde det bra på den nasjonale prøven i matematikk. Det tar han som en indikasjon på at det han driver med er bra. Men han legger til at: ”Men det er ikke

bra fordi nasjonale prøver sier det er bra. Det er bra fordi at en har gjort noen erfaringer i løpet av ti år som vitner om at en kanskje vet litt om det en holder på med”. (Arne 2, s. 28) For sin egen del, ser han ikke så mye som han trenger å justere, (Arne 1, s. 16, 18) så sann sett har han fått lite utbytte av prøven. ”Hadde jeg bare fått noe igjen for det som kan forandre min undervisning”, sier han. (Arne 2, s. 24)

Han tror også at prøvene kan bidra til at undervisningen blir mer målrettet, og det synes han er bra, (Arne 1, s. 1) men han er også sikker på at lærere og elever kommer til å tilpasse seg testformatet. (Arne 2, s. 28) ”Yes, og uten tvil”, sier han om dette.

BERIT

Når Berit skal snakke om hvordan de nasjonale prøvene har påvirket skolen, peker hun først og fremst på det pedagogiske. Hun peker på at prøvene gir nye innfallsvinkler, ”det er veldig lure ting, det er gode ting”, sier hun (Berit, s. 8) Hun sier at hun tenkte: Oi, dette skulle jeg ønske jeg hadde klart å pønske ut sjøl. Men det hadde jeg ikke klart. For det var lure ting, veldig bra”. (Berit, s. 9) Hun peker på at når prøvene tester ulike former for kompetanse, er det med på å skape en bevisstgjøring rundt dette. (Berit, s. 8) Det betyr at hun studerer innholdet i prøvene og tar til seg det hun opplever som bra, og vil inkludere dette i den vanlige undervisningen.

Ellers føler ikke Berit at innføringen av de nasjonale prøvene kommer til å føre til store endringer på hennes skole. ”Vi bruker godt dokumenterte metoder. Vi jobber på en god måte. Og vi har liksom ikke tenkt at ja, nå må vi gjøre om på, gjøre om på alt”, sier hun. (Berit, s. 12) Berit er ikke uten videre enig i at prøvene fører til økt fokus på resultater. Når jeg spør henne om dette, svarer hun: ”Ja, altså utad, selvfølgelig. Men jeg oppfatter det sann at vi, altså både, både lærerne og elevene og alle som jobber i barneskolen er fokusert på hva elevene lærer seg.” (Berit, s. 15)

Hun forteller at da de på skolen så at ”Kultur for læring” åpnet for at man kunne overføre 25% av timene i et fag til et annet, så var det noen blant personalet som kommenterte at dette kunne brukes til å overføre timer til de fagene som har nasjonale prøver i håp om å skåre bedre på prøvene. Hun sier det med en liten latter, men sier samtidig at det ble diskutert. Selv avviser hun en slik tankegang: ”Jeg er mye mer innstilt på å gå inn og se på hva man faktisk gjør i de fagene innenfor de timene som, som ligger der før man liksom bare tenker at: Ja, vi

må bare ha noen flere timer så, så vil alt rette seg”. (Berit, s. 17) Når jeg spør om det kan skje at de fagene som blir prøvd blir vektlagt mer enn andre, påpeker hun at det blir bare spekulasjon, og hun vet ikke egentlig. (Berit, s. 18)

BODIL OG BRIT.

For Bodil og Brit var innføringen av de matematiske kompetansene i denne formen noe nytt, men de opplevde dem som nyttige, og vil bruke dem i sitt videre arbeid. (B&B 2, s. 25) ”Jeg kommer til å være mer obs på at jeg får hevet liksom hver kompetanse”, sier Bodil. (B&B 2, s. 26) Når jeg spør om hva hun vil gjøre annerledes i fremtiden, svarer hun: ”...kanskje jeg må se litt mer på oppgavetyper, da, ... kanskje mer av det her refleksjon, og det her om å snakke om, snakke om matematikken, tror jeg.... I og med at det er kanskje det som var svakt med den her gjengen”. (B&B 2, s. 27) Men når de skal forandre undervisningen, er det ikke bare fordi de vil gjøre det bedre på nasjonale prøver. ”Nei, det er mest fordi undervisningen har hatt for lite av det, da”, sier Brit. (B&B 2, s. 27)

Bodil og Brit tar prøvene som et styringssignal fra noen: ”Det er vel det de ønsker...at skolen skal fokuseres på de nasjonale prøvene”. (B&B 2, s. 32) Når jeg spør om de tror at disse prøvene kommer til å bli styrende for matematikkundervisningen i fremtiden, nøler de. De har opplevd at prøvene passer godt med hvordan de selv har undervist og de kravene læreplanen stiller. Til slutt sier Bodil: Ja, det blir vel mer regneuttrykk fremover, og litt sånn nye ord eller nye ting som vi så der. Det blir det sikkert mer vekt på”. (B&B 2, s. 28) Men de er klare på at lærebøkene kommer til å innrette seg etter hvordan prøvene har vært. (B&B 2, s. 28) ”Det er klart at lærebøker, de som gir ut lærebøker, de kommer til å si at: Oi, her var det kjempedårlig. Vi må ha mye på akkurat det der så vi får hevet nivået på det. Men så kanskje glemmer de det andre”. (B&B 2, s. 29)

Bodil og Brit føler at de nasjonale prøvene medvirker til mindre heller enn mer tverrfaglighet. (B&B 2, s. 32) De er også redd for at det blir ”mer stress i faget”. (B&B 1, s. 13) De tror innføringen av prøver i noen fag kommer til å føre til at det blir lagt mer vekt på disse fagene. (B&B 1, s.16)

CARL.

Carl har vært i England og sett hvordan systemet fungerer der, og han var ikke så begeistret for det han så. Han forteller at elevene kunne velge hvilken skole de ville søke seg til slik at det var konkurranse mellom skolene. Dette førte til at skolene brukte mye ressurser på de elevene som lå like under grensen til den beste karakteren. Disse ble drillet slik at skolen skulle få flere elever opp på det beste nivået. (Carl, s. 7) Han er redd for at noe av dette kan komme til Norge også, og viser til det store fokuset som ble på de prøveresultatene som ble offentliggjort. (Carl, s. 8).

Han forteller også om at ”en blir veldig fagkonsentrert imot disse få tingene”, (Carl, s. 6) noe som forteller meg at han frykter et innsnevret fokus bare mot fag. Han er redd for at de nasjonale prøvene blir veldig styrende for hva som skal skje i skolen, og det synes han ikke er noen ønsket utvikling. (Carl, s. 7)

CECILIE

I likhet med Arne ser Cecilie på prøven som en målestokk som hun kan prøve sin egen undervisning mot, ”for å se om vi vektlegger det vi skal”. (Cecilie 2, s. 6) ”Så det er litt nyttig å få en sånn oppgave og se: Jobber vi, har vi lagt vekt på at som de forventer at vi skal legge vekt på”, sier hun også. (Cecilie 2, s.17) Hvem ”de” er, sier hun ikke noe mer om, men man kan vel gå ut fra at hun mener departementet siden det er de som er oppdragsgiver i forhold til prøvene. Hun tror også at dette kan bli et viktig styringsdokument, og at lærere og elever kommer til å tilpasse seg testformatet. (Cecilie 2, s.18)

Cecilie tror også at innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til at det blir mer vekt på det faglige i skolen. (Cecilie 2, s.18, Cecilie 1, s.1) Hun er åpen for at hun selv ville forandret litt på undervisningen dersom hun skulle ha syvende klasse i matematikk neste år. Først og fremst nevner hun at hun kanskje ville gjennomgått ting i en annen rekkefølge. (Cecilie 1, s.10) Hun tror også at de fagene som blir prøvd, kommer til å bli prioritert på bekostning av andre fag, og det er hun ikke så positiv til. (Cecilie 1, s.14)

DAVID.

David mener at en konsekvens av at resultatene på de nasjonale prøvene blir lagt ut på internett, er at skolene kommer til å skjerpe seg. ”Da kommer skolen til å legge mer vekt på sakene”, sier han. (David 1, s. 2) Han tror også at dersom en skole gjør det dårlig, kommer den til å søke hjelp utenfra for å forbedre resultatene. (David 1, s. 11) ”Vi må få resultatet tilbake og se hvor vi står”, sier han også. (David 1, s. 23)

Han ser også på prøveresultatene som en tilbakemelding på egen undervisning. Han mener at prøveresultatene kan peke på hans egne sterke og svake sider som lærer, og gi ham en anledning til å rette opp svakheter. Han sier at han vil justere sin egen undervisning etter hva han finner ut etter de nasjonale prøvene. (David 1, s. 16) Når jeg spør konkret hva han vil gjøre annerledes dersom han skal ha syvende klasse i matematikk neste år, svarer han at han vil ha mer dagliglivs-matematikk. (David 2, s.15) Han tror alle lærere vil la seg påvirke av nasjonale prøvene: ”De kommer sikkert til å basere sin undervisning på nasjonale prøver for å gjøre det bedre”, sier han. (David 2, s. 15)

ELLEN

I likhet med mange av de andre lærerne tror Ellen at når man innfører nasjonale prøver i noen fag og ikke i andre, så kommer dette til å føre til at de fagene som blir prøvd kommer til å bli mer fokusert. (Ellen, s. 2) Men hun synes ikke nødvendigvis dette er så dumt. Hun tror også at selve fagene blir påvirket ved at man vil ”legge seg opp til hva man regner med at blir tatt i nasjonale prøver”. (Ellen, s. 2) Hun sier også at: ”Det liker jeg med utviklingen i skolen at vi forholder oss til mål og at vi snakker om målene, vi er mer bevisste på mål. Det synes jeg er ålreit. ” (Ellen, s. 9) Og hun mener at de nasjonale prøven er med og fremmer denne utviklingen.

Ellen ser de nasjonale prøvene som en del av et systemskifte. (Ellen, s. 7)

ERIK.

Erik tror helt klart at de nasjonale prøvene kommer til å ha en forandrende kraft i skolen. Han tror imidlertid ikke at balansen mellom fagene kommer til å bli påvirket. ”Jeg tror kanskje ikke at vi underviser mer i det faget, men underviser på en annen måte, kanskje”, sier han. (Erik 1, s. 2) ”Du kan jo forvente at det blir bedre matteundervisning”, sier han også. (Erik 1, s.16) så Erik ser altså på de nasjonale prøvene som et redskap for å forbedre kvaliteten i

skolen. Han tror for eksempel at han kommer til å ha nytte av de matematiske kompetansene i sitt videre arbeid. (Erik, 2, s. 18)

Erik tror elever og lærere kommer til å tilpasse seg testformatet, men han håper ikke at de nasjonale prøvene kommer til å bli like viktige som læreplanen i forhold til å styre undervisningen. ”Det blir litt sånn feil” sier han. Og: Jobbing mot å gjøre det bra på de nasjonale prøvene... det er ikke det som er målet, liksom”. (Erik, 2, s. 25)

Han er ikke så sikker på at innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til større vekt på det faglige i skolen. Når jeg spør ham om dette, svarer han: ”Ikke blant oss lærere i det hele tatt. Men det kan hende noen andre tenker sånn. De som sitter i ledelsen har en helt annen greie”. (Erik, 2, s. 25)

EVA

Eva synes det er fint å få ut en profil for trinnet. Hun mener det fungerer som en tilbakemelding på egen undervisning. ”Så kan du faktisk se at, altså lære litt sjøl og se at kanskje vi har basert oss for mye her, for her ser vi at vi mangler noen ting”, sier hun. (Eva, s. 7) Hun sier også at: ”Vi har fått se litt svakheter med det som vi kanskje har gjort” (Eva, s. 19) Likevel tror hun at dersom hun får syvende klasse neste år, så vil hun undervise på omtrent samme måte. Hun mener at elevene hennes er så spesielle at hun kan forsvare å vektlegge annerledes enn det som forventes i de nasjonale prøvene. (Eva, s. 20)

Eva sier at hun er redd for at nasjonale prøver kan bli en type styringsdokument. ”Tiden vil jo vise om hvor mye vekt det blir lagt på de prøvene. Men altså, jeg tror de kan ende opp med å bli ganske styrende”, sier hun. (Eva, s. 21) Hun har vært på skolebesøk i England, og forteller derfra: ”Lærerne var kjempefortvilet fordi prøver og alt det her styrer så mye av deres måte å ha undervisning på. De har fått inn fast hva de må ha nesten i undervisning, og altså får nesten permer med opplegg og alt”. (Eva, s. 20)

Eva sier også at fokus på resultater fører til at man får ”teach to the test”, (Eva, s. 20) at lærerne tilpasser seg oppgavetypene som de tror kommer på prøvene. ”Det tror jeg har skjedd litt også nå”, sier hun om dette. (Eva, s. 22)

4.5 Oppsummering av de viktigste funnene i undersøkelsen.

Som jeg tidligere har skrevet, har jeg et omfattende empirisk materiale basert på de intervjuene jeg har gjort. Mitt forskningsdesign tilsier at jeg ut fra dette ikke kan trekke slutninger som gjelder alle lærerne i Norge. Men selv om jeg altså ikke kan si noe om utbredelsen av fenomener, så kan jeg påvise at fenomener eksisterer, og det er i seg selv interessant. De viktigste funnene i min undersøkelse er:

- Lærerne og elevene som jeg har intervjuet har tatt prøvene på alvor, og har gjort sitt beste.
- Lærerne og rektorene som jeg har intervjuet har et nyansert syn på de nasjonale prøvene som fenomen. De ser behovet for å ha en felles standard.
- Det er ulike syn på hvor vanskelige prøvene har vært.
- De matematiske kompetansene har stort sett blitt godt mottatt blant lærerne i mitt materiale.
- De fleste jeg har intervjuet ser ikke på de nasjonale prøvene i matematikk som et *vesentlig* verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring for alle elever.
- Mange reagerer negativt på ressursbruken rundt prøvene.
- Det blir trukket frem som et problem at elevene har hatt flere mange prøver i løpet av relativt kort tid.
- Lærerne og rektorene som jeg har intervjuet er imot offentliggjøring av resultater.
- Ingen av de jeg har snakket med ønsker at resultater fra de nasjonale prøvene skal danne grunnlag for lønnsfastsettelse.
- Det har vært ulikheter i hvordan de nasjonale prøvene i matematikk har blitt gjennomført.
- Mange har tanker om at innføringen av det nytt prøvesystem kommer til å føre til økt fokus på det faglige i skolen, og at de fagene som blir testet kommer til å bli vektlagt mer enn andre fag.

5. OPPSUMMERING OG KOMMENTARER.

5.1 *Rett medisin til rett tid?*

Det er mye som tyder på at skolene begynte å bli klare for å ta imot nasjonale prøver. Fra å være en nasjon med svært liten tro på testing på 70-tallet, kan man altså nå lese i ”Utdanning”: ”tester mest i Norden”. Intervjumaterialet mitt forteller meg at mange skoler og kommuner har bestemmelser om prøver som elevene skal ta, og som skal rapporteres videre på et eller annet nivå. Mest utbredt er slike prøver i lesing, men det ser ut til at matematikken er i ferd med å komme etter. Jeg mener derfor at det har skjedd et klimaskifte i norsk skole som gjorde det mulig å innføre prøver også på nasjonalt nivå. Det er faktisk også slik at alle partiene på Stortinget støttet innføringen av nasjonale prøver. Men det er tidligere utdanningsminister Kristin Clemet som har frontet de nasjonale prøvene utad, og slik jeg ser det, så har det helt i tråd med det Busch og Vanebo hevder, fungert som et symbol på at hun var en handlekraftig minister. (Busch og Vanebo, 2003, s. 389)

Man kan sammenlikne de nasjonale prøvene med en medisin. De fleste av oss er bare villige til å ta medisin hvis vi opplever at noe er galt. I Norge har vi frem til slutten av 90-tallet ikke sett at det er noe galt. Jeg opplevde en bred enighet i det norske samfunnet om at det å bli kvitt ”puggeskolen” var et mål i seg selv. Jeg har for eksempel hatt møter med foreldre som har fremhevet det forkastelige i å la barna *pugge gangetabellen*. Når elever i forbindelse med TIMMS blir spurt om hva de tror moren deres synes er viktig, svarer de aller fleste at hun synes det er viktig at de har tid til å ha det moro. (Lie m. fl. 1997, s. 189) Debatten om det er riktig å gi elevene lekser er også stadig tilbakevendende. I tillegg hadde det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen i 1990-årene ofte mer fokus på prosess enn på resultat. Samlet sett fortøner det seg for meg som om samfunnet sender ut klare signaler til elevene om at det er andre ting som er vel så viktig som å få gode faglige resultater. Dersom en skole setter opp en revy eller lager en utstilling, er media ofte på pletten, mens det daglige møysommelige arbeidet mot å nå faglige mål sjelden blir fremhevet. I år 2000 var jeg til stede ved utdelingen av vitnemål på en videregående skole. På forhånd visste jeg at noen av skolens elever hadde kommet langt i de ulike ”olympiadene” innenfor realfagene. Jeg hadde derfor forventet at rektor skulle trekke frem skolens gode faglige resultater når hun hadde en full gymsal foran seg. Dette skjedde ikke. I stedet ble elever som hadde hatt ansvar for elevråd, russefeiring, revy og andre sosiale arrangementer trukket fram. Dette ser jeg også som et signal om hva

som var viktig. Derfor synes jeg det blir riktig å si at utviklingen i skolen har vært en villet utvikling. Man har ønsket en skole der det er godt å være fremfor en skole der det er mye å lære, og dette så vi som verdens beste skole.

I løpet av de siste årene har jeg imidlertid sett ting endre seg. I 2005 var jeg igjen til stede ved avslutningsseremonien på en videregående skole. Denne gangen fremhevet rektor i sin tale at en av skolens elever hadde gjort det godt i "Abelkonkurransen". Nå var det viktig for skolen å benytte anledningen til å formidle at skolens elever gjorde det godt faglig. PISA og TIMMS ga oss "sannheten" om at norske elever bare kan vise fram middelmådige faglige resultater. I et klima der det faglige er viktig, vekker dette oppsikt, og kravet om at norsk skole skal være best også faglig, er ikke langt unna.

Dersom vi legger til grunn Kurt Lewins modell for organisasjonsutvikling, er det lett å se at TIMMS og PISA har spilt en viktig rolle i forbindelse med "opptining". (Busch og Vanebo, 2003, s.393) Disse prøvene rokket ved vårt bilde av norsk skole som best i verden og skapte derfor en bevissthet om behovet for endring.

Når man lette etter "medisinen" for å få til bedring, var det rimelig å se ut over landets grenser. Hva gjorde de andre steder? Vi lever i en stadig mer internasjonal verden, og Norge må konkurrere globalt. Et av svarene man fant var prøver på nasjonalt nivå som i ulik grad gjorde skolen og lærerne ansvarlig for læringsresultater.

De skolene jeg besøkte, rapporterte om en økende bruk av prøver som var laget utenfor skolen. Jeg fikk også inntrykk av at resultatene fra disse prøvene i større grad enn det som var vanlig for få år siden ble rapportert til skolens ledelse. For meg virker det derfor som om skolen er klar for innføring av et nasjonalt prøvesystem. Men selv om skolene ønsker nasjonale prøver, ser det ikke ut til at de ønsker offentliggjøring av resultater på nasjonale prøver eller lønnsfastsettelse for lærere på bakgrunn av disse resultatene. På disse punktene møtte jeg stor motstand ute i skolen, en motstand som til dels er med på å overskygge de positive sidene ved prøvene.

Konklusjonen blir at viljen til endring er til stede, tiden ser ut til å være riktig, men det råder større usikkerhet om medisinen er den riktige. Dessuten vet vi ikke nok om bivirkningene, de utilsiktede virkningene av medisinen.

5.2 Hvordan ser rektorer, lærere og elever på de nasjonale prøvene som fenomen?

5.2.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.

Når jeg går gjennom alle intervjuene, finner jeg noen hovedtendenser:

Både lærere, elever og skoleledere synes å ta de nasjonale prøvene svært alvorlig. Alle lærerne jeg har snakket med, har brukt tid, eller tenker å bruke tid til å forberede elevene på prøven. De fleste synes det kan være greit å få et redskap til å sammenlikne elevene med en standard som er laget utenfor skolen, selv om en lærer synes det er urimelig å bruke samme prøve for hele landet, og heller tar til orde for mer lokale løsninger for å kunne ta hensyn til lokale forhold. Lærerne ser også på selve resultatene som så viktige at de tror de vil justere undervisningen sin i forhold til det de har lært av de nasjonale prøvene.

Mange lærere er kritiske til ressursbruken i forbindelse med nasjonale prøver. De peker på at det har gått mye tid til prøvene, det har kostet mye penger og det har vært mye arbeid for lærerne. Ordet ”stress” er også noe som går igjen hos mange. Flere peker også på at elevene på dette trinnet ikke er vant til å ha så mange prøver på så kort tid.

Elevene synes å mene at det har vært litt spennende å få være med på nasjonale prøver, og har så langt lærerne kan bedømme gjort sitt beste, men samtidig har jeg også fått høre om enkelttilfeller der elever har fått problemer på grunn av prøvene.

Blant de voksne jeg har intervjuet har det vært stor skepsis både til offentliggjøring av resultater fra prøvene og til det prinsippet at resultater fra prøvene kan bli tema i de lokale lønnsforhandlingene. De elevene jeg snakket med, hadde en mer nyansert holdning til offentliggjøring av resultater.

5.2.2 Kommentarer.

Ifølge det jeg trekker frem fra organisasjonsteorien må man vente at de nasjonale prøvene møter motstand. Mange av de punktene Ingvar Jacobsen peker på er relevante i denne sammenhengen. (Busch og Vanebo, 2003, s. 396-397) Innføringen av nasjonale prøver er nytt, med tilhørende frykt for det ukjente. Mange av de jeg har intervjuet uttrykker også frykt for hva prøvene kan bli brukt til. Man kan også si at det eksisterer en psykologisk kontrakt i

skolen om at lærerne først og fremst er der for elevene. Dessuten har det vært den del av kontrakten at lærerne har det pedagogiske ansvaret og skal bestemme hvilke prøver som skal brukes når. Nå innføres altså et system der andre lager prøver som de krever gjennomført, et system som kan oppleves som nyttig først og fremst for de over en i systemet. (Jfr. Det Ellen sier i avsnitt 4.3.2) Prøvene har også krevd mye arbeid av lærerne. I tillegg er det opplagt at maktforhold vil kunne endres. Det er mulig at de lærerne som har lyktes best og dermed hatt størst prestisje når fokuset ligger på prosess ikke er de samme som de som vil få gode resultater på de nasjonale prøvene. Det vet vi foreløpig lite om. Dette kan også føre til personlig tap for noen. I første omgang kanskje i form av redusert anseelse, men kanskje også i form av dårligere lønnsutvikling.

Likevel tyder mine data på at prøvene er blitt relativt godt mottatt. Lærerne opplever prøvene som gode og som relevante i forhold til læreplanen og måten de har undervist på. Dette samsvarer med at Lie m. fl sier at de isolert sett vurderer innholdsvaliditeten som høy for den 10. klasseprøven de har vurdert, (Lie m. fl. 2004, s.14) og for matematikkprøven i 2005 sier de at høy innholdsvaliditet i forhold til L97er en stor styrke ved prøven. (Lie m. fl. 2005, s.124) Her skiller imidlertid de skolene i mitt materiale som har mange fremmedspråklige elever seg ut. Lærerne på disse skolene mener at prøvene prøver språkkompetanse i tillegg til matematikk. De har arbeidet mer med oppstilte regnestykker, og kjenner seg ikke helt igjen i oppgavene. Lærerne på disse skolene har kanskje god grunn til å være skeptiske dersom det stemmer det som Jennifer O`Day sier om at de skolene som i utgangspunktet ligger svakt an, taper terreng i forhold til de andre når man iverksetter accountability- systemer. (O`Day, 2002)

Lærerne som blir intervjuet synes også det er bra at det kommer en standard for hva samfunnet forventer at elevene skal kunne på ulike alderstrinn. Syvende klasse har verken karakterer eller eksamen, og det har langt på vei vært opp til den enkelte lærer å bestemme hva som er godt nok. Dataene mine viser også at de fleste prøvene elevene i ”mine” klasser får, er det læreren eller lærebokforfatteren som har laget. Dette innebærer at det er opp til lærerne å vurdere hva som er godt nok læringsresultat. Om storsamfunnet bør stille andre krav, er et politisk spørsmål.

Motforestillingene jeg har møtt, kan først og fremst knyttes til offentliggjøringen og til tanken om at prøveresultater kan få konsekvenser for den enkelte lærers lønn. Og det er jo på disse

punktene at de nasjonale prøvene representerer noe virkelig nytt. Skolene har alltid gjennomført prøver, men så langt har prøvene vært til internt bruk. I forhold til offentliggjøring av resultater har de jeg har intervjuet – og jeg selv også – vesentlige innvendinger som jeg vil komme tilbake til. Dessuten har jeg møtt en del motforestillinger som går på hva dette vil gjøre med elevers selvilde. Jeg mener det er grunn til å ta historier om enkeltelever som gruer seg til de nasjonale prøvene eller som gråter svært alvorlig.

5.3 Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse som redskap for å nå målet om tilpasset opplæring?

5.3.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.

De fleste av de lærerne og rektorene jeg har intervjuet, ser at de nasjonale prøvene i matematikk kan brukes som et verktøy for å nå målet om tilpasset opplæring for den enkelte elev. Men det er uenighet om dette er det verktøyet de har bruk for, og om det er et godt verktøy. Det virker som om de fleste er fornøyd med de verktøyene de hadde fra før, i kombinasjon med lærerens kjennskap til elevene. Det er bare Bodil og Brit som vil karakterisere den nasjonale prøven som et vesentlig verktøy for å få til tilpasset opplæring. Men flere ser at prøvene kan tilføre den kunnskapen de allerede har nye aspekter.

De fleste i materialet mitt vurderer prøva som dekkende for de faglige målene læreplanen gir, men flere peker på at det burde ha vært med flere oppstilte regnestykker. Det er svært stort sprik i vurderingen av hvor vanskelig prøva er. Noen mener den er alt for vanskelig, mens andre mener den er lett. I og med at vanskegraden vurderes så ulikt, spriker også vurderingen av hvordan prøven fungerer for ulike elevgrupper. Men det er enighet blant de som har fremmedspråklige elever i elevgruppen sin om at det ble for mye tekst for disse elevene.

Etappemålene oppleves stort sett som dekkende for læreplanens mål, og alle unntatt Eva sier at prøva måler sentrale mål i læreplanen.

De fleste av de som blir intervjuet stiller seg positive til det matematiske kompetansesystemet som prøvene bruker, det er bare Arne som er helt avvisende. Men flere påpeker at det er litt vanskelig å få tak i, og også at det er vanskelig å bruke overfor foreldre og elever.

5.3.2 Kommentarer.

En del av oppdraget som ble gitt da arbeidet med de nasjonale prøvene startet var:

- å gi informasjon til den enkelte elev/elevens foresatte som grunnlag for elevens læring og utvikling. (Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen, 2001, s. 1)

I den informasjonen som har gått ut fra departementet til offentligheten har dette aspektet blitt sterkt fremhevet: Målet er at prøvene skal være til hjelp for elevene. Men føler lærerne behov for et slikt redskap? De jeg har snakket med, gir stort sett uttrykk for at de har god oversikt over hvor elevene står, og disse prøvene forteller dem lite nytt om elevene. Rektorene er stort sett av samme oppfatning. Dessuten stoler de på lærernes vurderinger her. Lie m. fl. sier at ”Noen formuleringer av formålene med prøven synes å beskrive dem som at de i *hovedsak* skal ha diagnostiske formål. Men etter vår mening fungerer prøvene ikke særlig godt slik.” (Lie m. fl, 2005, s. 25) Her finner jeg altså overensstemmelse mellom mitt materiale og det Lie m. fl. presenterer. MMI-undersøkelsen konkluderer også med at: ”Lærerne og rektorene er stort sett enige om at prøvene ikke gir informasjon om elevene som de ikke visste på forhånd. (MMI, 2005, s. 45)

Når jeg studerer prøvene, ser jeg at mange av oppgavene utfordrer misoppfatninger slik det er beskrevet i arbeidene til Gard Brekke og Malcolm Swan. Oppgave 3 utfordrer misoppfatningen om at det lengste tallet alltid er størst, oppgave 7c utfordrer misoppfatningen om at man aldri kan dele et tall med noe som er større, oppgave 10 utfordrer misoppfatningen om at regneoperasjoner skal utføres i den rekkefølgen de står, oppgave 12 utfordrer misoppfatningen om at en lang trekant er en stor trekant. Jeg var derfor interessert i å finne ut om lærerne kjente til dette konseptet, og om de i så fall fant det nyttig. Men da jeg prøvde å stille lærerne spørsmål om dette, opplevde jeg å få veldig uklare svar, så her ble jeg ikke noe klokere. I ettertid tror jeg det kommer av at språket kommuniserer dårlig. Innenfor spesialpedagogikken bruker man ordet ”diagnostisk” om alle prøver som sier noe om hvilken kompetanse eleven har. Det vil si at også kartleggingsprøver vil bli oppfattet som diagnostiske. Så når lærerne ga litt vage svar om at de trodde de forstod hva som lå i diagnostisk undervisning, så er det ikke sikkert de svarte på det jeg mente å spørre om. På samme måte er ikke ordet misoppfatninger uten videre et faguttrykk som har en definert mening. På svensk brukes ordet i dagligtale, synonymt med der vi på norsk ville bruke ”misforståelser” i følge en svensk kollega. Derfor er det interessant å merke seg at

Telemarksforskning på sine internettsider nå bruker ordet ”feilforståelser”.

(Telemarksforskning, Notodden, www.tfn.no) Kanskje dette ordet kommuniserer ideen bedre.

I materialet mitt er det flere som sier at de matematiske kompetansene som prøvene bygger på tilfører et nytt aspekt i forhold til å lære noe om den enkelte elev, og ser på dette som positivt. De matematiske kompetansene var for mange en ny måte å tenke på. En viktig ting som faktisk er oppnådd med de nasjonale prøvene er at man et stykke på vei har oppnådd å gi lærerne en felles referanseramme for matematikkundervisning, og det blir i KOM-prosjektet presentert som en hovedide bak å presentere de matematiske kompetansene. Nå har en stor del av landets matematikklærere på ulike trinn blitt kurset i nettopp dette. Det at kodingen av oppgavene også relaterer seg til de ulike kompetansene, har økt refleksjonen rundt disse. Noen lærere synes de matematiske kompetansene var vanskelige å gripe, men alle har reflektert rundt det. En svakhet er at så vidt jeg har kunnet finne ut, så har det ikke fulgt undervisningsopplegg som trener de ulike kompetansene med prøvene. Dette peker også rapporten fra MMI på:

”Skoleringen har gitt lærene den nødvendige kompetansen til å vurdere prøvene, men ikke like god kompetanse til å bruke resultatene fra prøvene i oppfølgingen av den enkelte elev. Det har vært lite oppfølging av resultatene fra prøvene i skolen, og elevene har fått lite faglig utbytte av prøvene. 2 av 3 elever har ikke hatt en egen vurdering av resultatene sammen med læreren.” (Kavli, m.fl. 2005, s. 1)

Noe har ligget på internett, og noen av lærene fortalte at dette var blitt forsøkt formidlet på rettekurset. Men på rettekurset var lærerne mest innstilt på å bli ferdige med rettingen, for det var en jobb de visste de var nødt til å gjøre. Personlig tror jeg det trengs mer arbeid, mer kursing, og konkrete undervisningsopplegg dersom denne referanserammen skal bli aktivt brukt og bli opplevd som relevant for undervisningen.

De tilbakemeldningene lærerne har gitt meg er nokså entydige på det at prøvene fungerer dårlig overfor elever som har dårlig norsk språk fordi språket er en hindring for at de får vist kompetansen sin. Man kan unders over om dette betyr at prøvene likevel ikke har så høy validitet. Men her vil jeg påpeke at validiteten er bedømt i forhold til L97 som er en norsk læreplan. (Lie m. fl, 2005, s. 124)

5.4 Hvordan fungerer de nasjonale prøvene i matematikk for 7. klasse i forhold til tanken om accountability?

5.4.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.

Alle skolene jeg besøkte hadde allerede, eller var i ferd med å utvikle, et system med prøver som elevene skal ta på gitte årstrinn og som skal rapporteres videre på et eller annet nivå.

Det virker likevel som om både lærere og rektorer synes det er mer rimelig å holde læreren ansvarlig for prosessen, f. eks. metodevalg enn for resultatene. Berit er veldig klar på at hvis *ikke* læreren bruker anerkjente metoder og ellers gjør det man har blitt enige om, så må læreren ta ansvar for eventuelt dårlige resultater. Erik har fått aksept fra ledelsen for å vektlegge grunnleggende ferdigheter og ta lett på deler av læreplanen, og i tråd med dette føler han ikke så stort ansvar for resultatene på prøva. I det hele tatt synes jeg det er gjennomgående at det er undervisningen lærerne føler ansvar for.

Blant dem jeg har snakket med, er det ikke så mange som har tro på at de nasjonale prøvene kan bli tema i de lokale lønnsforhandlingene. Noen er redd for at det kan skje i fremtiden, en tror det allerede skjer. Men jeg føler at "er redd for" er nøkkelord her, for verken lærere eller rektorer ser på dette som en ønsket utvikling.

Det viser seg å være forskjell på når lærerne har fått se prøvene. Noen fikk se prøvene i forveien, og tok tydeligvis dette som et signal på at det var lov å forberede elevene ved å gå gjennom ord og uttrykk eller ved å repetere emner som ville bli prøvd. Andre hadde ikke anledning til dette. Det ser også ut til at lærerne har hatt en noe ulik oppfatning av hva det vil si å gi lesehjelp. Innebærer det bare å lese teksten høyt, eller kan man hjelpe til med tolkningen ved å be elevene fokusere på hva det egentlig er det spørres etter?

Lærerne har fått beskjed om å bruke skjønn når de retter prøvene. De fleste synes dette er uproblematisk, men noen peker også på at dette fører til at resultatene ikke uten videre er sammenliknbare. Jeg har spurt spesielt etter oppgave 20, og der har jeg avdekket at det ikke er samsvar mellom hvordan ulike lærere har rettet, og at kursholderne på rettekursene har gitt forskjellige råd.

Når det gjelder hva som skjer med selve prøvene etterpå, finner jeg heller ikke her en ens praksis. Noen skoler makulerer prøvene, og de blir ikke vist frem verken til elever eller foreldre etterpå, mens noen skoler bruker selve prøvene i samtale med elever og foreldre. Mange lærere har tatt vare på en kopi av prøven til senere bruk.

Både lærere og rektorer er i hovedsak negative til at resultatene fra prøvene skal offentliggjøres. Elevene er ikke fullt så negative.

Media har fokusert en del på fritaksmuligheten. Men for meg virker det som om man *tenker* nokså likt omkring dette rundt på de skolene jeg har besøkt. For eksempel er det flere som forteller om elever som har vært fritatt i norsk og engelsk, men som har deltatt på matematikkprøven. Om praksisen er lik, er umulig å svare på. Men det er et tankekors at en skole som hadde gode resultater i 2004 fritar fire elever mens en skole som sliter med dårlige resultater ikke fritar noen.

5.4.2Kommentarer.

Jeg har tidligere skrevet at et accountabilitysystem er et system der skolene blir holdt ansvarlig for læringsresultater. I Norge har vi utvidet dette til også å omfatte elevenes trivsel, slik at de nasjonale prøvene blir en del av et kvalitetsutviklingssystem der man definerer kvalitet som et videre begrep enn bare læringsresultater. Vi har sett at det finnes indre accountability som innebærer at man er ansvarlig innenfor systemet og ytre accountability der man offentliggjør resultater slik at man blir holdt offentlig ansvarlig. Slik de nasjonale prøvene var i 2005, synes det adekvat å drøfte hvordan de fungerer i forhold til tanken om ytre accountability. I et slikt system må man først fastsette hvilke mål som skal nås, sette en standard. Deretter må målene operasjonaliseres slik at man kan få prøvd dem. Det siste elementet i et slikt system er at man må ha et system for offentliggjøring av resultater i en slik form at allmennheten kan ha utbytte av det. Dersom et slikt system skal være troverdig, må man ha kvalitet i alle ledd. Målene som settes må være i overensstemmelse med det som er innholdet i skolen, prøvene må prøve målene på en god måte og resultatene som presenteres må oppleves som riktige. I tillegg må resultatene på en eller annen måte få konsekvenser for dem som er ansvarlige. I "No Child Left Behind"-loven søker man å oppnå alt dette.

De jeg har intervjuet har stort sett vært fornøyd med de to første punktene når det gjelder de nasjonale prøvene i matematikk. Dette samsvarer med at Lie m. fl. mener at

innholdsvaliditeten er høy for 10. klasseprøvene i matematikk for 2004. Om matematikkprøvene i 2005 sier de: "Høy innholdsvaliditet i forhold til L97 anser vi som en stor styrke ved denne prøven" (Lie m. fl., 2005 s. 124) Et viktig unntak i mitt materiale er de skolene som har en majoritet av flerkulturelle elever. Lærerne her har en tendens til å mene at målene som prøves ikke er i tråd med det de kan ha håp om å oppnå i sin undervisning.

Fra de undersøkelsene som er gjennomført av tns-Gallup er noen av resultatene at:

- De fleste rektorer og lærere er relativt godt fornøyde med informasjonsvirksomheten i forkant av prøvene.
- Prøvene er gjennomført i henhold til sentrale retningslinjer.

Dersom informasjonen om prøvene var god, og de ble gjennomført i henhold til sentrale retningslinjer, ville gjennomføringen av prøvene vært tilnærmet lik over hele landet. Dette stemmer dårlig med det lærere og rektorer har fortalt meg. Undersøkelsen min har avdekket at det har vært ulikheter i måten prøvene har vært gjennomført på. Lærerne har fått tilgang til prøven på ulikt tidspunkt. Noen har da kunnet forberede elevene direkte på det som kom på prøven, mens andre som ikke fikk se prøven på forhånd, ikke hadde denne muligheten. I tillegg viser det seg at elever har fått ulike former for hjelp under prøven. Ingen har gitt elevene svarene, men det å be elevene tenke på hva det egentlig spørres etter, er også en form for hjelp som vil kunne påvirke resultatene. Erik sier at "Vi gikk rundt og hjalp dem hele tiden". Han sier at hjelpen blant annet bestod i "...på en måte prøve å veilede dem inn på hva de skjønner og hva de skal gjøre der". (Erik 2, s. 2) Når Cecilie sier til elevene at "Når det er kvadrat, så er det flate, og når det er kubikk, så er det det som er inni", (Cecilie 2, s. 24) gir hun opplagt elevene hjelp som kan få innvirkning på resultatene. Bodil og Brit sier at de ikke ga noen hjelp underveis, ikke en gang lesehjelp. Da resultatene fra prøvene i 2004 ble offentliggjort, var resultatene fra skole C ganske mye bedre enn for skole B. Jeg er overbevist om at noe av forskjellen kan tilskrives at lærernes holdninger til å yte hjelp under prøven er forskjellig mellom skolene. I alle fall mener jeg at når forskjellene i gjennomføringen av prøvene er så pass store, så kan ikke resultatene brukes til å sammenlikne skoler.

Fra USA har det vært rapportert tilfeller av juks for å få bedre resultater. Spørsmålet er om de ulikhetene jeg beskriver, dreier seg om juks. Ut fra det inntrykket lærerne har gitt meg i løpet av den tiden jeg var sammen med dem, stiller jeg meg tvilende til en slik tanke. Jeg vil heller tilskrive forskjellene i gjennomføring av prøven det kaoset jeg har fått høre om når det gjelder

informasjon rundt prøven. Lærere og rektorer forteller om mye informasjon som har kommet fra mange ulike kanter, og når man har vært i tvil om noe, har det vært vanskelig å finne noen som har kunnet svare. Derfor har skolene og lærerne måttet ta egne avgjørelser, som har vist seg å bli forskjellig fra skole til skole. Når en lærer får tilgang til prøven flere dager før prøven skal gjennomføres, er det ikke urimelig å tolke dette som et signal om at det er ønskelig at man repeterer og klargjør ting det blir spørsmål etter. Hvorfor skulle man ellers få se prøven?

Når lærere har prøver, er det ifølge min erfaring vanlig å forklare litt ekstra for de svakeste elevene ut over det å lese teksten høyt. Dette gjøres for å kompensere for den såkalte ”gulv-effekten”, (Se Ary m. fl, s. 119) det vil si at prøven ikke er tilpasset de svakeste, og at de derfor ikke får vist hva de kan. Når de samme lærerne blir satt til å administrere nasjonal prøve, fortsetter noen av dem med samme praksis. Samtidig må man regne med at en slik praksis vil ha betydning for hva elevene presterer på prøvene. Dette er lærerne vant til å forholde seg til, så dersom prøvene var til internt bruk, hadde det ikke vært noe problem. Problemet oppstår idet man skal sammenlikne skoler som har fulgt forskjellig praksis. Det er heller ikke uvanlig å be elever se en gang til på noen svar, og påpeke at: ”Her har du ikke svart noe”, slik en lærer fortalte. Men det synes åpenbart at også en slik praksis vil påvirke resultatet i forhold til om læreren forholder seg helt passiv.

Lie m. fl. uttrykker også bekymring over at det går rykter om at lærere har gitt elevene betydelig hjelp under gjennomføringen av prøvene (Lie m. fl, 2005, s. 5)

De samtale jeg har hatt med lærerne som har rettet prøvene har avdekket at i alle fall på oppgave 20 har lærerne vurdert like svar ulikt. Dette har blant annet sin bakgrunn i at det har blitt gitt ulik veiledning på rettekursene. Imidlertid finner Lie m. fl. høy grad av enighet mellom ulike vurderere, også på denne oppgaven. (Lie m. fl, 2005, s. 128) Dette har jeg ingen god forklaring på. Lie med flere antyder at ”Siden ekspertene i flere tilfeller har sendt sine vurderinger tilbake til skolene, er det en mulighet for at lærerne kan ha endret sin vurdering,” (Lie m. fl, 2005, s. 35) men dette er neppe hele forklaringen. Da jeg selv var på rettekurs, opplevde jeg at det ble opplyst før vi begynte å rette om hvilke skoler som var trukket ut til å sende sine prøver til ekspertvurderer. Det er vel sannsynlig at lærerne fra disse skolene rettet mer ”etter boken” enn andre?

På grunn av at reliabiliteten for hver av kompetansene ikke er god nok, anbefaler rapporten ”Nasjonale prøver på ny prøve” at det bare blir offentliggjort en samleskåre på skoleporten.no. (Lie m. fl. 2005, s. 21) Etter at jeg har snakket med lærere som har vært med på gjennomføring og retting av prøvene, stiller jeg et stort spørsmålstegn ved om resultatene i det hele tatt bør offentliggjøres.

Hvilke følger resultatene på prøven vil få for skoler, rektorer og lærere var ikke klart da prøvene ble gjennomført. Vanligvis snakker man om tre typer incitamenter: prestisje, personlig tilfredsstillelse og lønn. I og med at det ble sagt at resultatene skulle offentliggjøres er det klart at det ligger et element av prestisje her både for den enkelte skole, for rektor og for læreren. De fleste lærerne vil nok også oppleve en personlig tilfredsstillelse ved å få gode resultater, selv om flere mener at det er andre ting som er vel så viktig i skolen. Hvordan gode resultater på de nasjonale prøvene vil bli vurdert opp mot f. eks. det å være god på mappemetodikk eller bruk av IT vet vi foreløpig lite om. Det ligger også mye usikkerhet i luften i forhold til hvordan prøveresultatene vil få innvirkning på de lokale lønnsforhandlingene. Per i dag er alle jeg har snakket med negative til dette, men usikkerheten ligger der, og man kan stille spørsmål ved om det er en tilfeldighet at det nasjonale prøvesystemet kommer samtidig som det fra arbeidsgivers side legges stadig større vekt på lokale forhandlinger og ”prestasjonslønn” For hvordan måler man hvordan en lærer presterer?

Konklusjonen må bli at systemet med nasjonale prøver har potensial til å kunne bli videreutviklet til et accountabilitysystem slik vi kjenner det fra bl. a. USA, men foreløpig har systemet store mangler i så måte. En viktig forbedring som må gjøres dersom prøvene skal kunne brukes til å vurdere nivået på elever og skoler, er at man må utarbeide mer detaljerte retningslinjer for hvordan lærerne skal forholde når de administrerer prøven.

5.5 Problemet med å ”tjene to herrer”.

Jeg opplever målsettingene med de nasjonale prøvene som tosidig. Prøvene skal på den ene siden være et instrument for kvalitetssikring og på den andre siden skal prøvene være til hjelp for den enkelte elevs utvikling. Da bør man tenke på om disse to målene samsvarer med hverandre, eller om de vil motvirke hverandre.

Et stykke på vei mener jeg det er riktig å si at dersom den enkelte elev skal få en optimal utvikling, er det nødvendig med kvalitet i opplæringen. Nå er det imidlertid slik at prøvene ikke måler alle sider ved det lærerne opplever som kvalitet. Prøvene måler det faglige. Om økt fokus på resultater og faglighet er til beste for alle elevers utvikling, er et spørsmål som trenger videre utredning.

Dersom man lager en prøve som er beregnet på å sammenlikne elever og skoler både innenfor samme årskull og over flere år, blir testteoretiske spørsmål som har med validitet og reliabilitet viktige. Antallet oppgaver blir viktig fordi mange oppgaver er med på å øke spesielt reliabiliteten. Det blir også viktig at rettingen blir så standardisert som mulig. Derfor vil man være mindre tilbøyelig til å bruke åpne oppgaver, og kanskje heller foretrekke flervalgsoppgaver. Prøvene bør i tillegg rettes av eksterne sensorer. Resultatet bør kunne formidles så enkelt som mulig for at det skal være lett å sammenlikne, for eksempel i form av poeng.

Dersom en prøve først og fremst skal ha et diagnostisk siktemål, er ikke fokuset på reliabilitet og validitet like stort, selv om det også da spiller en rolle. I en diagnostisk prøve vil man i større grad be elevene vise utregning eller forklare hvordan de har tenkt, for da er det elevenes løsningsstrategier man er ute etter å finne, heller enn hvilke svar de får. Den som retter må hele tiden gå i dybden på hvordan eleven har tenkt. Resultatet fra en slik prøve bør ikke være bare poeng. Det må i så fall utfylles med andre opplysninger om årsakene til at resultatet ble som det ble. Bruken av profiler som viser de ulike kompetansene er et forsøk på dette. De tankene og vurderingene den som retter prøvene gjør seg, er altså viktige for hvordan prøvene skal kunne brukes til å støtte læringsarbeidet for den enkelte elev. Da blir det både riktig og viktig at det er elevens lærer som retter prøvene.

Tidspunktet for gjennomføring av prøven er med på å gi signaler om hva som er prøvenes hensikt. Det har til nå vært vanlig å se skoleløpet som oppdelt i ulike bolker: Småskole, mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående trinn. Ofte skifter elevene lærere for hvert av disse trinnene. Slik det er nå, er prøvene lagt mot slutten av disse bolkene. Det gjør at prøvene får et preg av å være en slags eksamen, en oppsummering av hva elevene har lært så langt, og det svekker den diagnostiske betydningen av prøvene. Dette blir det imidlertid gjort forandringer på. Stortinget har vedtatt at prøvene skal legges til høsten slik at det blir helt klart at de ikke er noen ny eksamen. (Drammens Tidende, 20. 04.2005) Med dette vil jeg anta

at den diagnostiske betydningen av prøvene økes. Samtidig innebærer en slik omlegging at etappemålene må omarbeides.

De nasjonale prøvene skal altså ta hensyn til to perspektiver på samme tid. Dette er ikke uproblematisk. Det vi ser er at bruken av profiler blir kritisert fra testteoretisk hold. Denne kritikken er berettiget, men fra et diagnostisk synspunkt er det nødvendig å få ut mer enn en poengsum, så dersom prøvene skal bli noe mer enn et rent måleinstrument for det noen definerer som kvalitet, må man arbeide mer med dette.

5.6 Forholdet mellom oppdraget og resultatet.

Dersom man sammenlikner oppdraget som ble gitt om å lage nasjonale prøver med det som jeg nå har fått høre er blitt resultatet på noen skoler, så kan man spørre seg: Er resultatet i samsvar med oppdraget?

Det er klart at ved å samle inn resultatene fra nasjonale prøver, så er det mulig å gi informasjon til både beslutningstakere, brukere, skoleeiere og lærere. Fordi prøvene av mange blir vurdert å være gode, vil det være både god og nyttig informasjon som kan si mye om sterke og svake sider ved undervisningen og hvor man bør sette inn forbedrings- og utviklingsarbeid. Men ut fra det jeg tidligere har skrevet, bør man være forsiktig med å bruke resultatene til å rangere skoler for å finne ut hvilke skoler som er gode og hvilke skoler som er dårlige. Man må også være klar over prøvenes svakheter.

Prøvene vil også kunne gi informasjon om den enkelte elev, men på dette området har skolen mange andre redskaper som blir vurdert som like gode eller bedre.

Det siste punktet som er med i ”oppdraget”, er å kunne registrere utviklingen over tid både på systemnivå og individnivå. En måte å gjøre dette på er å ha oppgaver som går igjen fra år til år. Lie m. fl. sier

: ”Skal man virkelig kunne sammenlikne oppgaver år for år uten å ha kriterierelatert vurdering, må i hvert fall noen av oppgavene besvares av et utvalg av elever minst to ganger.” (Lie m. fl. 2005, s. 39)

Men da bør oppgavene være hemmelige. Dette er noe av grunnen til at bare noen av oppgavene fra PISA blir offentliggjort. Når det gjelder de nasjonale prøvene, har man ikke

forsøkt seg på slikt hemmelighold. Utdanningsdirektoratet har lagt prøvene ut på sine nettsider, og dessuten har de fleste lærerne tatt vare på et eksemplar til senere bruk.

En annen måte å gjøre dette på, er å bruke oppgaver som ikke er like, men som er ekvivalente med oppgaver som har vært gitt før. Men da vil oppgavene uansett ofte være så like at de som har øvd seg på fjorårets oppgaver vil ha en fordel. Da står man i fare for å oppleve det som Robert Linn kaller ”sagtanneffekten” (Linn, 2000) Altså at man får en forbedring i resultater som ikke skyldes at elevene er blitt dyktigere, men som har sin bakgrunn i at elever og lærere har tilpasset seg testformatet. Jeg tviler derfor på om de nasjonale prøvene slik de er i dag, her representert ved matematikkprøven for 7. klasse våren 2005, vil være et godt redskap for å kunne registrere utviklingen over tid.

5.7 Hvilke endringer tror lærere og rektorer innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til i norsk skole?

5.7.1 Oppsummering av hva de som blir intervjuet sier om emnet.

Jeg opplevde at de lærerne og rektorene jeg intervjuet var temmelig samstemte i sitt syn på hva de nasjonale prøvene gjør med skolen.

Det virker som om de ser på de nasjonale prøvene som et slags styringsdokument som de må forholde seg til. De oppfatter prøvene som en nasjonal standard som de kan måle sin undervisning mot. Derfor kommer lærerne til å forandre på undervisningen slik at den blir mer i tråd med kravene i de nasjonale prøvene. Man kommer altså til å tilpasse seg testformatet.

Flertallet av de jeg intervjuet tror innføringen av nasjonale prøver kommer til å føre til større fokus på det faglige i skolen, og det er en utvikling som mange ønsker velkommen. De fleste tror også at det kommer til å føre til at de fagene som blir prøvd kommer til å bli vektlagt mer enn andre. Dette er de ikke fullt så positive til.

5.7.2 Kommentarer.

Jeg har her valgt å skille litt mellom hva innføringen av et accountability-system kan komme til å medføre og hva innføringen av et nytt prøvesystem kan komme til å medføre. Det er

nemlig ikke opplagt at prøveresultater fortsatt kommer til å bli publisert i den formen som det ble gjort i 2004. I den ”rød-grønne” regjeringens plattform står det:

”Dagens system for nasjonal kvalitetsvurdering vil bli foreslått endret i dialog med skoleeiere, lærerne og organisasjonene, etter en omfattende evaluering. Regjeringen vil forbedre de nasjonale prøvene, men begrense omfang og kostnader.”
(<http://www.sv.no/regjeringsplattform/kap10/>)

og: ”Prøveresultatene er offentlige, men det skal ikke legges til rette for rangering av skoler.”
Hva dette kommer til å innebære, vet vi ikke ennå, men SV har tidligere gått inn for at de nasjonale prøvene kun skal brukes på et utvalg av elever. Kanskje det er det som menes. I alle fall synes det sikkert at det vil skje et eller annet i forhold til offentliggjøring av resultater.

Fra avsnittene om lærernes syn på prøvene og om accountability går det fram at lærernes motstand mot prøvene først og fremst henger sammen med måten resultatene blir offentliggjort på. Debatten omkring offentliggjøring av resultater er for øvrig ikke noe særnorsk fenomen. Fevolden og Lillejord skriver:

”OECD har i det siste uttrykt skepsis mot å offentliggjøre nasjonale prøver, og land som tidligere har hatt en praksis med offentliggjøring, har valgt å slutte med denne offentliggjøringen, for eksempel Nord-Irland og Wales. Andre land er inne i debatter hvor det argumenteres for offentliggjøring.” (Fevolden & Lillejord, 2005, s. 51)

Jeg har også tidligere skrevet at jeg ikke tror skolene ønsker en slik offentliggjøring. Derfor vil jeg tro at den tenkepausen regjeringen nå legger opp til er fornuftig. (Fra regjeringens plattform: ”Det vil etter all sannsynlighet ikke avholdes nasjonale prøver fra nå til høsten 2006.”)

Likevel er det klart at regjeringen ønsker å gjennomføre prøver i en eller annen form. PISA-undersøkelsens fremste analyseekspert uttaler til bladet ”Utdanning” (oversatt): ”Først og fremst har jeg gjort det veldig klart at det initiativet Norge tar for å utvikle nasjonal evaluering er en veldig viktig milepæl mot å heve prestasjonsnivået”. (Utdanning, nr 20, 2005, s. 27)
Slike uttalelser blir nok lyttet til i regjeringskontorene i og med at regjeringen også vil forsterke og videreføre hovedlinjene i Kunnskapsløftet. Derfor ser det ut som om lærerne har rett i sine antakelser om at det vil bli økt vekt på det faglige i skolen. Dette er for øvrig også helt i tråd med det Stecher og Hamilton og Shepard skriver om amerikanske forhold. (Stecher og Hamilton, 2002, Shepard, 2002)

Lærene jeg har snakket med, tror at lærere og elever kommer til å tilpasse seg testformatet. I tns-gallup sine undersøkelser kommer det fram at i 2004 mente 45,2 % av lærerne at elevene hadde øvd på liknende oppgaver før. I 2005 var det 63,8 % som mente det samme. Dette kan enten skyldes forhold ved prøvene, eller det kan skyldes at lærere og elever allerede er i ferd med å tilpasse seg testformatet. Derfor finner jeg det overraskende at i den samme undersøkelsen svarer de fleste lærerne at de ikke lar sitt pedagogiske arbeid bli påvirket av prøvene. I mitt materiale er det flere lærere som gir uttrykk for at de vil forandre undervisningen sin i tråd med det de har lært gjennom arbeidet med prøvene. Jeg tror også at mange vil tenke annerledes om matematikkundervisning etter at de har blitt kjent med de matematiske kompetansene. Spesielt er lærene og rektor på skole B klare på at prøvene vil få innflytelse på pedagogikken deres.

Dersom systemet med nasjonale prøver blir gjort permanent i norsk skole, vil det sannsynligvis ha betydning for hvordan lærere og rektorer oppfatter sine yrkesroller. Berit Bungum skriver at kjennetegn på en profesjon er todelt. For det første dreier det seg om en viss grad av autonomi. Det vil si at enten den individuelle yrkesutøver eller yrkesutøverne som gruppe har en viss styring over arbeidet. For det andre innebærer en profesjon at det finnes kunnskaper og ferdigheter som er spesifikke for den profesjonen. (Bungum, 2003,s. 49) Lærerne vil nok oppleve at deres autonomi blir svekket fordi utenforstående kommer inn med så sterke føringer for hva som skal vektlegges innenfor læreplanen. I tillegg innebærer prøvene at andre enn lærerne kommer sterkere inne på vurderingssiden. Dette kan være med på å svekke lærernes profesjonalitet.

Men rektorene står også overfor en utfordring. For 25 år siden ble rektor oppfattet som en slags "primus inter pares", den første blant likemenn. Rektor hadde som oftest mange faste undervisningstimer per uke, var utdannet lærer og hadde mye av sin identitet og lojalitet felles med lærerne. Siden den gang har rektorene fått flere og flere administrative oppgaver. De underviser stadig mindre, og de er i større grad en del av kommunens lederteam. Carl forteller jo også at han i liten grad blir etterspurt resultater fra sine overordnede, "det er mer timetall og økonomi". (Carl, s.21) Slik jeg ser det, har det å være skoleleder blitt utviklet som en egen profesjon. Rektorene snakker ikke lenger det samme språket som lærerne. Mens rektoren for 25 år siden snakket om pedagogikk, bruker dagens rektorer i større grad tanker og begreper hentet fra organisasjonsteori. Lokale lønnsforhandlinger er også med å gjøre rektor til en

motpart for lærerne. Men når nå skoleeier skal ha ansvar for resultatene elevene oppnår, vil rektor, som skoleeiers representant bli tvunget til å engasjere seg mer i det pedagogiske arbeidet ved skolen.

En annen måte å beskrive den avstanden som er oppstått mellom undervisningen og det administrative nivået i skolen, er det Fevolden og Lillejord i sin bok kaller ”teorien om løse koplinger”. Den går blant annet ut på at skolen består av et administrativt system og en ”faglig kjerne” der den faglige kjernen står for det som skjer i klasserommet. Problemet med løse koplinger er at forbindelsen mellom det administrative systemet og det som skjer i klasserommet er for svak. (Fevolden og Lillejord, 2005, s. 156-159)

Men den viktigste faktoren i forhold til utviklingen i norsk skole de nærmeste årene, blir nok implementeringen av ”kunnskapsløftet”. De nasjonale prøvene beskrives som en del av ”kunnskapsløftet”, og dersom det er overensstemmelse mellom de nasjonale prøvene og andre deler av ”kunnskapsløftet” slik det blir implementert, vil dette kunne styrke de nasjonale prøvenes betydning.

6. AVSLUTNING

Noen vil karakterisere innføringen av et nasjonalt prøvesystem som et paradigmeskifte (f. eks. Fevolden & Lillejord, 2005, s. 14) eller et systemskifte. Personlig er jeg ikke klar til å slutte meg fullt ut til disse. Mye avhenger her av den retning de nasjonale prøvene tar. Jeg har i denne studien vist at prøvene eksisterer i en spenning mellom to gode formål. Det ene handler om den enkelte elevs utvikling og det andre handler om å holde skolen ansvarlig for resultatet av opplæringen. Jeg har også vist at å fylle begge disse gode formålene samtidig ikke er uproblematisk. Dersom prøvene utvikler seg til å bli en del av et accountability-system på linje med det vi finner i USA, vil jeg være tilbøyelig til å være enig i at vi står overfor et paradigmeskifte. Da har vi fått et system som flytter ansvaret for at læring foregår bort fra det triumviratet som består av elev, lærer og foreldre og over til skoleeier. Dette må også innebære et nytt syn på læring. L-97 bygger for en stor del på et konstruktivistisk syn på læring. Det betyr at det er eleven selv som konstruerer sine kunnskaper. Ansvaret for læring ligger derfor i siste instans hos eleven selv. Dersom ansvaret skal flyttes over på noen som står eleven fjernere, må man kanskje tenke annerledes om hvordan læring skjer. Fevolden og Lillejord skriver at: "Testtenkingen bygger på at elever lærer det de blir undervist". (Fevolden og Lillejord, 2005)

Men finnes det belegg for en slik tanke? Er det lærernes og skolens innsats som er avgjørende for læringsresultater? Alle har vi erfaringer med lærere som har inspirert oss, og med lærere som har fungert dårlig. Jeg selv har en oppfatning av at mye av min interesse for matematikk henger sammen med at jeg hadde en flink matematikklærer på gymnaset. Stortingsmelding nr 30 trekker også frem læreren som ressurs: "Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs" (s. 24) Men like åpenbart som at lærerne har betydning for læringsresultater, er det at andre faktorer spiller en vesentlig rolle. Slike faktorer er foreldrenes utdanning og økonomi, elevenes medfødte evner og talenter og elevenes psykiske og fysiske helse. Dette har lærerne bestandig visst, men det finnes også forskning som viser det samme. (F.eks: Hægeland m. fl. 2004, Grønmo m. fl. 2004) Dette er faktorer som lærerne har liten eller ingen kontroll over. Det er også et gjennomgående tema i materialet mitt at lærere og rektorer forteller at klasser og elevgrupper er ulike, samtidig som jeg har sett at det er store forskjeller mellom skoler. Det oppleves derfor ikke som riktig å holde skolen og læreren ansvarlig for læringsresultater for en gruppe elever.

Denne studien har en i hovedsak kvalitativ tilnærming til problemstillingene. Dette har nok gitt meg litt andre resultater enn om jeg hadde arbeidet med for eksempel spørreskjemaer. Et eksempel på dette er lærernes reaksjoner når jeg prøvde å finne ut i hvilken grad de hadde hjulpet elevene under prøva. I første omgang avviste alle dette, men når jeg gikk nærmere inn i problemet, viste det seg likevel at mange hadde gitt elevene ulike typer hjelp underveis.

Slik jeg har fremstilt det, er et av kjennetegnene på et ytre accountability-system offentliggjøring av resultater. Det viser seg at det er stor motstand blant lærerne mot nettopp dette. Det kan bety at dersom denne linjen blir fulgt, vil lærerne stille seg motvillig til å være med på gjennomføringen med de konsekvenser dette kan få. Andreas Schleicher som leder analyseavdelingen for utdanning i OECD uttaler ifølge bladet "Utdanning" at : "Det er riktig at regjeringen kan sette en ramme for skoleutviklingen, men veien til suksess er avhengig av samarbeid med lærerne" (Utdanning, nr 20, 2005, s. 27)

Undersøkelsen min viser dessuten at de resultatene elevene har oppnådd på matematikkprøven for 7. klasse i 2005 ikke uten videre egner seg til sammenlikning. Det har vært ulikheter både i gjennomføringen og i vurderingen av prøvene som gjør at sammenlikning ikke blir rettferdig. Denne urettferdigheten kommer i tillegg til den som består i at klasser er forskjellige og at skolene rår over ulike ressurser.

Dersom man velger en form på offentliggjøring av resultater som legger til rette for sammenlikning mellom skoler slik som skoleporten.no gjør i dag, (Her kan man velge seg to skoler, og få ulike resultater for skolene satt opp ved siden av hverandre) er den logiske oppfølgingen av dette fritt skolevalg for elevene. Dette vil kunne gjøre utdanning til en vare som styres av tilbud og etterspørsel, noe som ikke er forenlig med enhetsskoletanken som har vært en bærende ide i norsk skolepolitikk etter krigen.

På den andre siden har det skjedd en utvikling i skolen de siste årene som går i retning av at man ønsker å teste læringsresultater. Skoleledelsen ønsker også i større grad å bli informert om resultatene og å delta i drøftingen rundt hvordan resultatene er som de er. For ca 10 år siden gjennomførte jeg Carlstens leseprøve i en klasse jeg underviste i. Da prøven var ferdig, laget jeg en tabell der jeg satt opp resultatene for hver enkelt elev. Denne ville jeg levere til skolens rektor. Da opplevde jeg at rektor så uforstående på meg. "Hva skal jeg med den?" spurte hun. De intervjuene jeg har gjort, viser at holdningen er en helt annen i dag. Derfor er

det mulig å se på innføringen av et nasjonalt prøvesystem ikke nødvendigvis som et systemskifte, men som en del av en utvikling. Men da er det en forutsetning at prøvene først og fremst skal brukes internt i skolen. De lærerne jeg intervjuet var i stor grad positive til det å ha en prøve som setter en standard og som gir signaler om hvordan samfunnet ønsker at undervisningen skal være.

De nasjonale prøvene i matematikk er knyttet opp mot et system for matematisk kompetanse som er utviklet i Danmark. Inntrykket mitt er at dette systemet var nokså ukjent for dem jeg intervjuet. Men at de opplevde at det tilførte deres tenking om matematikk og matematikkundervisning noe positivt. Det var også noen som ga uttrykk for at kompetansene var vanskelige både å forstå og å formidle videre. Rapportene fra Svein Lie m. fl. viser at det ut fra prøvene ikke har vært mulig å skille mellom alle kompetansene. Jeg ser dette som et uttrykk for at man ikke har klart å operasjonalisere kompetansene. På bakgrunn av dette tillater jeg meg å stille spørsmål om disse kompetansene bør utgjøre en så stor del av rammeverket for prøvene som de gjør i dag. Marit Johnsen Høines og Toril Eskeland Rangnes er kritiske til at de matematiske kompetansene lar seg måle på den måten som vi forsøker å gjøre i de nasjonale prøvene. De sier i en artikkel at:

” Vi mener en kaster blår i øynene på foreldre, barn og lærere når en sier at en måler disse kompetansene i en test. Vi mener dette er kompetanser som først og fremst observeres i det daglige arbeidet med matematikken; og som også blir tydelig i arbeid med detaljer” (Høines & Rangnes, 2004)

For lærerne er arbeidet med elevene viktig. De vil derfor være opptatt av at et prøveinstrument skal gi større innsikt i hvordan de kan hjelpe den enkelte elev. De lærerne jeg intervjuet svarte i liten grad at prøvene hadde gitt dem slik innsikt. Dette samsvarer også med resultatene fra undersøkelsen fra MMI.

Arne peker på M-prøvene som et nyttig redskap for å finne ut hva elevene kan i matematikk. (Se kap. 4) M-prøvene er kartleggingsprøver som prøver elevene i ulike emner innenfor matematikkfaget. For 7. klasse inneholder prøvene følgende emner: Talloppfatning, addisjon, subtraksjon, multiplikasjon, divisjon, relasjoner, utsagn/likninger, titallsystem former og mønster/geometri, behandling av data, regnefortellinger/problemregning, måling og enheter. Innenfor hvert område blir det gitt en poengsum. Med prøven følger et retteark som gir læreren oversikt over hvordan elevene behersker ulike områder. Ut fra poengsummene blir elevene fordelt på ulike ”prøveklasser”. Høines og Rangnes snakker om mye av det samme når de skriver:

”Dersom det er så viktig med profiler, kan en annen farbar vei være å lage profiler ut fra matematiske målsettinger innen de ulike matematiske emnene.” (Høines & Rangnes, 2004)

Jeg har selv brukt M-prøve da jeg arbeidet i grunnskolen, og opplevde den som et nyttig hjelpemiddel. Så vidt jeg har kunnet bringe på det rene, er imidlertid ikke prøvene blitt oppdatert de siste årene, så de kan oppfattes som foreldet.

Jeg vil ikke med dette avvise de matematiske kompetansene som utgangspunkt for evt. senere nasjonale prøver i matematikk. Jeg vil heller peke på at det finnes alternativer og at det kanskje trengs mer forskning omkring hvordan ulike typer prøver kan være med på både å måle kvalitet i undervisningen og å virke læringsstøttende. Er det for eksempel hensiktsmessig at en prøve skal fylle begge formål, eller er det mer hensiktsmessig å utvikle separate prøver?

Mye av den informasjonen som har kommet og flere av evalueringene omtaler ”de nasjonale prøvene” som om prøvene skulle være nokså like. De som har sett prøver i ulike fag, vet imidlertid at prøvene fremstår som nokså forskjellige. De er utviklet av forskjellige fagmiljøer. De har forskjellig utforming, forskjellige vurderingskriterier og rapporteringskategorier. Nå arbeider imidlertid Utdanningsdirektoratet med utvikling av et felles faglig og styringsmessig rammeverk for de nasjonale prøvene. Direktoratet vurderer også å ta sterkere styring med de tekniske løsningene for de elektroniske prøvene slik at disse får et likt grunndesign. (Utdanningsdirektoratet, 2005, b) Men fortsatt ser det ut til at man ønsker at prøvene skal fylle flere formål: De skal gi ”kartlegging og informasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2005, b) samtidig som det understrekes at prøvene skal inngå som en del av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem der også diagnostisk materiell, karakter- og læringsstøttende prøver inngår sammen med eksamen og internasjonale prøver. I hvilken grad dette vil bli en forbedring, blir spennende å se.

Det virker som om Norge vil gå sin egen vei i utformingen av de nasjonale prøvene og ikke kopiere det som skjer andre steder. Dessuten er alle samfunn ulike, så det er ikke gitt at forskning som er utført et sted kan overføres til et annet. Dette betyr at vi også må ha en selvstendig forskning om hvilke virkninger de nasjonale prøvene i Norge har. Vi må også fortsatt ha en offentlig debatt om hva samfunnet vil med skolen, og hvordan disse målene skal nås.

LITTERATURHENVISNINGER:

Aftenposten, 19. januar 2005.

Aftenposten, 26.mars 2005.

Arbeiderpartiet, Sosialistisk venstreparti, Senterpartiet(2005) Regjeringens plattform.
<http://www.sv.no/regjeringsplattform/kap10/> Lest 11.02.2006.

Ary, D., Jacobs, L. C., Asghar, R. (2002). *Introduction to Research in Education*. Wadsworth: Thomson learning, 6. utg.

Brekke, G. (1995). *Introduksjon til diagnostisk undervisning i matematikk*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Brekke, G., Kobberstad, T., Lie, S., Turmo, A. (1998) *Hva i all verden kan elevene i matematikk? Oppgaver med resultater og kommentarer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brekke, G. KIM – Kvalitet i matematikkundervisninga. Skolenettet.
<http://www2.skolenettet.no/fag/matematikk/KIM>. Lest august 2005.

Bungum, B. (2003). *Perceptions of Technology Education. A cross-case study of teachers realising technology as a new subject of teaching*. Trondheim: NTNU.

Busch, T. & Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004). *St. meld. Nr 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Akademika AS, avdeling for offentlige publikasjoner.

Drammens tidende, 20. april 2002.

Drammens tidende, 19. januar 2005.

Elmore, R. F. og Consortium for Policy Research of Education (2003). *Agency, Reciprocity, and Accountability in Democratic Education*. Harvard University.

Elstad, E. (2005). Om prosessstyring og resultatorientering i utdanningspolitikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(2), 132-135.

Fevolden, T.& Lillejord, S.(2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, L.S. , Bergem O. K., Kjærnsli, M., Lie, S, Turmo, A.(2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMMS 2003*. Oslo, Blindern: Acta didactica.

Hamilton, L.S. & B. M. Stecher(2002) Putting Theory to the Test. (2002).
<http://www.rand.org/publications/randreview/issues/rr.04.02/theory.html> Lest 11.02.2006.

Heesch, E. J., Storaker, T, Lie, S. (2000) *Språklige minoritets elever og realfag. Komparative analyser av resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoritets elever og barn av majoritetsbefolkningen i Norge, Sverige, Danmark, Nederland og Spania.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Hægeland, T., Kirkebøen, L., Raaum, O. , Salvanes, K. G. (2005). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole.

http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa74/kap-2.pdf Lest 11.02.2006

Høines, M. J. , Rangnes, T.E. (2004). Kompetanse i matematikk, kan det måles? Et blikk på nasjonale prøver. *Tangenten* nr 2, 39-42.

Kavli, H., Kalve, A., Tamsfoss, S., (2005, august) Analyserapport – Evaluering av gjennomføringen av de nasjonale prøver. Oslo: MMI.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen.* Optrykk 1977 Oslo: Aschehoug forlag.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M 87.* Oslo: Aschehoug forlag.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A., Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oversatt fra svensk av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Ad notam , Gyldendal.

Lie, S., Caspersen, M., Bjørnsson, J.K Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004.

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/nasjonale%20prover%20pa%20prove.pdf> Lest 11.02.2006

Lie, S., Hopfenbeck, T. N, Ibsen, E, Turmo, A. (2005). Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005.

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale%20prøver/nasjonalane_prover_pa_ny_prove_rapport_ILS.pdf. Lest 11.02.2006.

Linn, R. (2000). Assessments and Accountability [Electronic Version]. *Educational Researcher*, 29(2), 4- 16.

Linn, R. L (2003, juli). Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations, CSE Report 601.

Nasjonalt Senter for Matematikk i Opplæringen (2001, januar). Prosjektbeskrivelse. Trondheim: NTNU

Niss, M. & Højgaard Jensen, T.(2002). Kompetencer og matematiklæring, Ideer og inspirasjon til utvikling af matematikundervisning i Danmark. Pixi-udgave (IMUFA, RUC) <http://pub.uvm.dk/2002/kom/> Lest 13.01.2004.

Nystrøm, P. (2004). *Rætt møtt på prov. Omvalidering av bedømminger i skolan*. Artikkel II, s.1. Umeå: Pedagogiska institusjonen, Umeå universitet.

O'Day, J. (2002). Complexity, Accountability, and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3) 293-329.

Ostad, S.(1977). Diagnostisering av matematikkvansker. *Spesialpedagogikk nr 7*, 2-16 (Også trykt i *Matematikklæring og matematikkvansker*(2001) Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UIO.)

Prosjektgruppa i matematikk. Kommentarer fra matematikkgruppa til rapporten ”Nasjonale prøver på prøve” <http://odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/nyheter/045071-990386/dok-bn.html> Lest 26.12.2005.

Prosjektgruppa i matematikk. Nasjonale prøver i matematikk: Etappemål. <http://matematikksenteret.no/content.ap?thisId=149>. Lest 20.02.2006.

Roald, K (2003). Kvalitetsvurdering i skuleverket. Eksempel på vurderingssystem i kommunar og fylkeskommunar. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane. <http://www.hisf.no/fou/> Lest 11.02.2006

Robson, C. (2002). *Real world research: a source for social scientists and practitioner-researchers.*, Oxford, 2. utgave.

Shepard, L. A.(2002).The Hazards of High-Stakes Testing. *Issues in Science and Technology, online*.

Silverman, D. (2002). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.

Sjøberg, S. (1998). *Naturfag som allmenndannelse*. Oslo: Gyldendal.

Sjøberg, S. (2005). Tall og test i skolen. *Utdanning nr 14*, 2005, fra s. 58.

Swan, M. (2001). Dealing with misconceptions in mathematics. i Gates, P. *Issues in mathematics teaching*. London: Routhledge Falmer, 2001.

Telemarksforskning, Notodden, www.tfn.no

Tornes, Jan (prosjektleder) (1996). Kartleggingsprøve i matematikk. PP- tjenestens materiellservice, Boks 115, 2770 Jaren.

Ugland, O.F. (tns-gallup) (2004). Rektorers og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004 http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Powerpoint%20filer/Undersøkelser/Rapport_Nasjonale_prover.ppt#27. Lest 11.02.2006.

United States department of Education (2002, juli) Brev.
<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/020724.html>

United States Department of Education. No Child Left Behind.
<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>

Utdanningsforbundet (2005). *Utdanning nr 2*.

Utdanningsforbundet (2005). *Utdanning nr 3*, s.7.

Utdanningsforbundet (2005). *Utdanning nr 20*, s.27.

Wedde, E. (tns-gallup) (2005). Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005. <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Powerpoint%20filer/Undersøkelser/Rapport%20%20NP2005.ppt#4> Lest 11.02.2006.

Utdanningsdirektoratet(2005 a). *Nasjonale prøver2005. Informasjon til elever og foresatte*. 2005(a). Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2005 b). Evaluering av nasjonale prøver 2005. Brev til Utdannings- og forskningsdepartementet datert 11.11.
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brev/brevtil%20UFDangNP.pdf>. Lest 11.02.2006.

Utdanningsdirektoratet (2005 c) Nasjonale prøver 2005. Matematikk, 7. trinn.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale%20prøver/Oppgaver/7.trinn_matematikk_bokmål.pdf. Lest 20.02.2006.

Rektor ved Åssiden skole

Førsteamanuensis Eyvind Elstad
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Vår ref:ASAPjan2005.1-3

Oslo, 20.1.2005

Besøksadresse
ZEB-bygningen, 2.etasje, Sem Sælandsvei

Telefon direkte innvalg: 22 85 76 13
Telefon sentralbord: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

FORSKNING OM NASJONALE PRØVER: FORESPØRSEL OM ELEVINTERVJUER VED DERES SKOLE

- Hovedfagsstudent Karin Strøm er i gang med empiriinnsamling til sin hovedoppgave i matematikk fagdidaktikk. Hennes hovedoppgave vil ta for seg nasjonale prøver i matematikk, og i denne forbindelse ønsker hun å intervju noen elever på 7. trinn etter at de har vært oppe i den nasjonale prøven i matematikk. Hun tenker seg at ganske korte intervjuer med 5-10 elever. Karin Strøm vil ganske snart ta telefonisk kontakt med Dem. Ingen av spørsmålene som Karin Strøm vil reise, er kontroversielle eller følsomme på noe som helst slag:
- Hvordan syntes du det var å ha nasjonal prøve i matematikk?
- Hva synes du om oppgavene?
- Gjorde du så godt du kunne?
- Hvordan hadde du forberedt deg til prøva?
- Hvordan liker du matematikk?
- Er dette mest en prøve på hvor flink du er, eller er det like mye en prøve på hvor flink læreren er?
- Når prøvene er ferdig rettet, blir resultatene for hver skole lagt ut på internett slik at alle som vil kan finne ut hvordan skolen din har gjort det. Hva synes du om det?

Karin Strøms empiriinnsamling inngår som en del av Forskningsprosjektet ASAP – Achieving School Accountability in Practice – som er finansiert av Norges Forskningsråd. Innenfor dette forskningsprosjektet er det satt i verk flere nært beslektede delprosjekter som vil ta for seg ulike nivåer (nasjonalt nivå, skoleeigningsnivå og skolenivå) og aspekter (strukturelle kjennetegn, prosesser og resultater) i tilknytning til gjennomføringen av nasjonale prøver i flere skolefag i den norske skolen og offentliggjøring av resultater. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, er involvert i dette forskningsprosjektet, blant annet ved å fokusere på bruken av nasjonale prøver. Førsteamanuensis Eyvind Elstad ved ILS er ansvarlig person for denne delen av ASAP. Intervjuet med skolens ledelse /rektor vil bli utført av de tre hovedfagsstudentene i skoleledelse (som for øvrig selv har erfaring som skoleledere). I 2005 vil empiriinnsamlingen (intervjuer) i hovedsak dreie seg om skolens forventninger og erfaringer med gjennomføringen av nasjonal prøve i særlig matematikk for 7. årstrinn, men i Deres skoles vedkommende vil empiriinnsamlingen være sentret om elevers synspunkter på de nasjonale prøver. Vi sender dette brevet som en forhåndsinformasjon om forskningsprosjektet. Jeg understreker at deltakelse (som alt annet) er selvsagt basert på frivillighet. Vi håper likevel at skolen stiller seg positiv til dette og at ledelsen støtter opp under vår forespørsel.

Alle deltar anonymt. Informasjoner som kan henspore til bestemte personer, blir ikke gjengitt på en måte som kan henføre til en bestemt skole eller bestemte personer. Ingen andre enn forskere

som gjennomfører prosjektet (og som har taushetsplikt) vil få tilgang til det empiriske materialet n. Alle opplysninger om hvilke skoler som har deltatt, vil bli makulert etter at undersøkelsens hovedrapport er publisert.

Intervjuene som skal gjøres ved skolen vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert (men opplysninger av hvilken skole intervjuet er blitt gjort på, vil ikke framgå av intervjutranskripsjonen). Intervjuene vil i hovedsak fokusere på elever mener om de nasjonale prøvene, erfaringer som er høstet så langt, hvordan resultatene brukes av skoleledelsen, forholdet mellom nasjonale prøver og undervisningen i faget, forventninger om resultater og hva man vil bruke resultatene til m.v. **Generelt kan vi si at det ikke vil spørres om forhold som kan oppleves som støtende eller sårende eller provoserende på informanter.** Ethiske forhold er nøye vurdert i forbindelse med undersøkelsen. Spørreundersøkelsen vil starte i 2005, og vi er avhengig av å finne tidspunkter for intervjuene som passer for skolene. Deres skole vil bli oppringt for å avklare egnet tidspunkt. Nærmere informasjon kan fås ved å kontakte undertegnede.

Har De spørsmål, kan jeg svare på 22857613 eller via e-post: eyvind.elstad@ils.uio.no.

Med vennlig hilsen

Eyvind Elstad
Dr.polit.

Rektor NN og matematikklærere 7. trinn ved
x
skole
Adresse

Vår ref:ASAPnov2004.1-1

Oslo, 13.1.2005

Førsteamanuensis Eyvind Elstad
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099, Blindern
0316 Oslo

Besøksadresse
ZEB-bygningen, 2.etasje, Sem Sælandsvei

Telefon direkte innvalg: 22 85 76 13

Telefon sentralbord: 22 85 50 70

Telefaks: 22 85 44 09

FORSKNING OM NASJONALE PRØVER: FORESPØRSEL OM Å GJENNOMFØRE UNDERSØKELSE VED DERES SKOLE

Forskningsprosjektet ASAP – Achieving School Accountability in Practice - er finansiert av Norges Forskningsråd. Innenfor dette forskningsprosjektet er det satt i verk flere nært beslektede delprosjekter som vil ta for seg ulike nivåer (nasjonalt nivå, skoleeieinivå og skolenivå) og aspekter (strukturelle kjennetegn, prosesser og resultater) i tilknytning til gjennomføringen av nasjonale prøver i flere skolefag i den norske skolen og offentliggjøring av resultater. ASAP-prosjektet er delt inn i 9 delprosjekter, der denne forespørselen gjelder celle 3.3 (se nedenfor).

ASAP	INPUT	PROCESS	OUTPUT
	Economical & structural conditions of schooling	Curriculum enactment and schooling	Outputs and outcomes of schooling (evaluation)
	<i>National Level</i> <i>The “politics” of schooling</i>	<i>Break it or make it</i> – The new tool kit of school politics (1.1)	<i>Back to the future</i> – The changing role of curriculum politics (1.2)
	<i>Local Level</i> <i>The “policies” of schooling</i>	<i>Count on me</i> – The new tool kits of evaluation. (1.3)	<i>Room to move</i> – What school owners can do. (2.2)
<i>School level</i> <i>The “practice” of schooling</i>	<i>It’s your choice, isn’t it? –</i> Diversity or division in schooling? (2.1)	<i>Bad news is good news –</i> What to do when evaluation hits the ground. (2.3)	<i>Take care of yourself</i> – What difference does self governance make? (3.1)
	<i>The terms of the trade</i> – When teaching changes, does learning do so too? (3.2)	<i>Sense and sensibility</i> – What assessment tells you about teaching. (3.3)	

Prosjektet handler om ansvarliggjøring av og i skolen. Våren 2005 vil empiriinnsamlingen (intervjuer) i hovedsak dreie seg om skolenes erfaringer med gjennomføringen av nasjonal prøve i matematikk for 7. årstrinn, og **i denne forbindelse ønsker vi å samle empiri (gjennomføre intervjuer) ved Deres skole.**

Vi sender dette brevet til rektor og gjeldende lærere som en forhåndsinformasjon om forskningsprosjektet, og **vi vil i løpet av en uke kontakte Dem pr telefon for å få avklart eventuelle spørsmål og om skolens rektor og den enkelte lærer i matematikk på 7. trinn er villig til å delta i undersøkelsen.** Deltakelse i slike undersøkelser er selvsagt basert på frivillighet, og man kan trekke seg fra intervjudelen når som helst mens studien pågår uten å måtte begrunne dette. Vi håper likevel at skolen stiller seg positiv til å være med på undersøkelsen.

Undersøkelsen våren 2005 vil omfatte tre intervjuer ved Deres skole:

1. Intervju med **skolens ledelse** primært i løpet av januar 2005: Det er ønskelig at rektor (eller rektors stedforstreder) og evt. andre i skolens ledelse som har vært involvert i ledelsesproblematikk i forbindelse med de nasjonale prøvene deltar i et intervju. Intervjuet vil ta om lag 1 ½ time.
2. Intervju med **matematikklærerne** som underviser 7. årstrinn i løpet av januar 2005 (før den nasjonale prøven gjennomføres). Intervjuet vil ta 1-2 timer, og vi ønsker å gjennomføre intervjuet i sluttfasen av skoledagen dersom dette er pratisk sett gjennomførbart.
3. Intervju med **matematikklærerne** som underviser 7. årstrinn etter at den nasjonale prøven er gjennomført og etter at lærerne har rettet den nasjonale prøven (februar-april). Intervjuet vil ta maksimalt 2 timer, og vi ønsker å gjennomføre intervjuet på slutten av skoledagen kl. 14-16.

Undersøkelsen omfatter i denne første runden en intervjuundersøkelse ved 8 skoler. Skolene er valgt ut fra hensynet til at variasjonsbredden i norske skoler skal være rimelig godt representert. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Alle forskere som er delaktig har taushetsplikt. Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført anonymt. Informasjoner som kan henspore til bestemte personer, blir ikke gjengitt på en måte som kan henføre til en bestemt skole eller bestemte personer. Ingen andre enn forskere som gjennomfører prosjektet vil få tilgang til det empiriske materialet og informasjonen om hvilke skoler som har deltatt i datainnsamlingen. Alle opplysninger om hvilke skoler som har deltatt vil bli makulert etter at undersøkelsens hovedrapport er publisert. Det innsamlede datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt i mai 2007. Lydopptak makuleres da. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Materialet fra intervjuundersøkelsen skal blant annet brukes til å utvikle et spørreskjema som skal brukes i forbindelse med gjennomføringen av nasjonale prøver i 2006. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert. Intervjuene vil i hovedsak fokusere på hva skoleledere og lærere mener om de nasjonale prøvene, erfaringer som er høstet så langt, hvordan resultatene brukes av skoleledelsen, forholdet mellom nasjonale prøver og undervisningen i faget, forventninger om resultater og hva man vil bruke resultatene til m.v. Generelt kan vi si at det ikke vil spørres om forhold som kan oppleves som støtende eller sårende eller provoserende på informanter. Ethiske forhold er nøye vurdert i forbindelse med undersøkelsen. Spørreundersøkelsen vil starte i januar 2005, og vi er avhengig av å finne tidspunkter for intervjuene som passer for skolene. Nærmere informasjon kan fås ved å kontakte undertegnede.

Har De spørsmål, kan jeg svare på 22857613 eller via e-post: eyvind.elstad@ils.uio.no.

Med vennlig hilsen

Eyvind Elstad

Dr.polit